

Université de Montréal

**Finalités de l'enseignement de l'histoire et nation dans les représentations sociales
des enseignants d'histoire du Québec au secondaire**

Par Alexandre Lanoix

Thèse présentée à la Faculté des sciences de l'éducation en vue de l'obtention du grade
de Ph. D. en didactique

Octobre 2015

Université de Montréal
Faculté des études supérieures et postdoctorales

Cette thèse intitulée :
Finalités de l'enseignement de l'histoire et nation dans les représentations sociales des
enseignants d'histoire du Québec au secondaire

Présentée par : Alexandre Lanoix

Thèse évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Marcel Thouin, président du jury

Marc-André Éthier, directeur de recherche

Gérard Bouchard, codirecteur de recherche

David Lefrançois, membre externe

Jean-François Cardin, membre externe

Résumé

L'enseignement fait l'objet de nombreux débats au Québec et à travers le monde, pratiquement depuis qu'il existe. L'implantation du nouveau programme de formation au Québec durant les années 2000 a donné lieu à des débats particulièrement vigoureux. En effet, ceux-ci ont mené à la révision des programmes d'histoire du Québec au secondaire moins de dix ans après leur mise en application. Au cœur de ces discussions se trouvait la place de la nation et de la mémoire collective. Pour plusieurs, le nouveau curriculum négligeait de transmettre aux élèves les principales connaissances historiques liées aux origines et à l'évolution de la nation québécoise. Notre recherche tente de mieux comprendre le rôle que joue l'identification à la nation dans l'enseignement de l'histoire et l'impact que peut avoir le programme de formation sur cet aspect de la pratique enseignante.

Pour apporter des éléments de réponse à cette question, nous avons mis en place deux dispositifs méthodologiques : un qualitatif et un quantitatif. Nous visons ainsi à cerner les représentations sociales des enseignants à propos des finalités de l'enseignement de l'histoire et de la place que doit y tenir l'identification à la nation. Pour ce faire, nous avons situé les réponses des participants à l'aide des finalités de l'enseignement de l'histoire évoquées par Audigier (1995): patrimoniales et civiques, intellectuelles et critiques ainsi que pratiques.

La phase qualitative de notre étude consiste en des entrevues avec huit enseignants d'histoire du Québec au secondaire. Fondées sur les écrits à propos des représentations sociales, les entrevues présentent le profil de huit enseignants qui intègrent, à leur façon, la nation dans leur enseignement. Les données recueillies lors de cette phase de la recherche nous ont permis de créer un sondage à l'aide duquel nous avons recueilli des données pour la phase quantitative de la recherche. Ce sondage, mené auprès de 36 enseignants d'histoire du Québec au secondaire, montre que les finalités patrimoniales

et civiques de l'enseignement de l'histoire sont toujours bien présentes dans les représentations sociales des enseignants, malgré le changement de programme.

Mots clés : enseignement de l'histoire, nation, représentations sociales, secondaire, Québec

Abstract

History education has been the object of many debates in Québec and around the world almost since it was introduced in schools. The adoption of a new history curriculum in Québec in recent years sparked a particularly intense debate. These discussions even triggered a revision of the new curriculum, not even ten years after it was put into place. Nation and collective memory are at the heart of the discussions. For many, the new curriculum does not adequately transmit basic historical facts about the origins of the nation to students. Our research tries to better understand the place of national identification in Québec history education and the impact that the curriculum can have on that aspect of teaching.

We have put into place two different methodologies to try to find answers to that question: one qualitative and one quantitative. We thus aim to identify the history teachers' social representations about the objectives of history education and the role national identification plays in it. To do that, we have analyzed the subjects' responses according to Audigier's (1995) framework, which identifies three types of objectives to history education: national and civic, intellectual and critic as well as practical.

The qualitative phase of our research consists of height interviews with history teachers at the secondary level. These interviews present the profiles of height teachers who integrate the national past in their own way into their teaching practices. The data collected during that phase of the research allowed us to create a survey that served as the main tool of the quantitative phase. In total, 36 history teachers took the survey and the results show that national and civic objectives of history education remain at the forefront, despite the curriculum change.

Keywords: history teaching, nation, social representations, Québec, history education.

Remerciements

Je tiens d'abord à remercier mon directeur de recherche, Marc-André Éthier, pour l'aide qu'il m'a apportée tout au long de mon cheminement. Je peux me vanter d'avoir une excellente complicité avec lui, ce qui a grandement facilité mon travail.

Merci également à mon codirecteur de recherche, Gérard Bouchard, qui a su trouver du temps, malgré son horaire très chargé, pour m'aider pour certaines parties précises de ma recherche. Nos échanges ont toujours été très enrichissants pour moi.

Je souhaite également souligner l'aide que m'a apportée Sébastien Béland dans le cadre du programme Q2M de l'Université de Montréal. Sans son soutien, je n'aurais pas pu faire un usage aussi pertinent des méthodes quantitatives.

Un merci tout spécial à mes frères et soeurs spirituels du Service national du Récit du domaine de l'univers social : Steve, Maude, Claudie, Annie, Marianne et Catherine. Mon travail avec ces personnes exceptionnelles depuis six ans est une grande source de motivation pour tout ce qui touche l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire à l'école. Longue vie au RÉCITUS!

Merci également à mes parents et amis, qui n'ont pas toujours compris ce que je faisais ou pourquoi je le faisais, mais qui ont toujours compris que c'était important pour moi. Un merci particulier à Daniel qui a accepté de relire diverses versions de mes textes au fil des années.

Enfin, je n'y serais pas arrivé sans le soutien et la compréhension de ma conjointe Véronique, qui m'a toujours aidé à concilier travail, famille et études. Merci encore, je t'aime.

Table des matières

Remerciements.....	vi
Table des matières	vii
Liste des figures.....	xi
Liste des tableaux	xii
Chapitre 1. Introduction.....	1
Chapitre 2. Problématique	3
2.1 Thème de la recherche	3
2.2 Contexte.....	5
2.2.1 Débats sur l'enseignement de l'histoire ailleurs dans le monde	5
2.2.2 Débat québécois sur l'enseignement de l'histoire	9
2.2.3 Contexte de la recherche	18
2.3. Définition du problème	19
2.3.1 Histoire et nation	20
2.3.2 Enseignement de l'histoire	21
2.3.3 Curriculums formel, caché et réel.....	22
2.4. Synthèse et question générale	24
2.5. Pertinence de l'étude.....	25
Chapitre 3. Cadre théorique.....	26
3.1 Cadre conceptuel.....	26
3.1.1 Nation.....	26
3.1.2 Représentations sociales.....	39
3.1.3. Curriculums formel, caché et réel.....	47
3.2 Enseignement de l'histoire et nation dans la recherche.....	54
3.2.1 Recherches à l'international.....	54
3.2.2 Recherches québécoises	59
3.2.3 Synthèse de la revue des recherches	68
3.3 Synthèse et question de recherche	69
Chapitre 4. Méthodologie.....	74
4.1 Phase qualitative de la recherche	76
4.1.1 Participants	76
4.1.2 Outils de collecte de données.....	78
4.1.3 Déroulement.....	82
4.1.4 Analyse des données	84
4.1.5 Considérations éthiques	86
4.1.6 Synthèse de la méthodologie qualitative	87
4.2 Phase quantitative de la recherche	88
4.2.1 Participants	89
4.2.2 Outils de collecte de données.....	92
4.2.3 Déroulement.....	96
4.2.4 Analyse des données	97

4.2.5 Considérations éthiques	104
4.2.6 Synthèse de la méthodologie quantitative	104
4.3 Résumé de la méthodologie	105
Chapitre 5. Présentation des résultats de la phase qualitative de la recherche.....	108
5.1. Claude.....	108
5.1.1 Profil socioprofessionnel	108
5.1.2 Représentations	109
5.1.3 Facteurs déterminant la conception et la pratique de l'enseignement de l'histoire.....	111
5.1.4 Association d'idées	113
5.1.5 Bilan de l'entretien de Claude	114
5.2 Jean.....	116
5.2.1 Profil socioprofessionnel	116
5.2.2 Représentations	117
5.2.3 Facteurs déterminant la conception et la pratique de l'enseignement de l'histoire.....	118
5.2.4 Association d'idées	120
5.2.5 Bilan de l'entretien de Jean	121
5.3 Paul.....	123
5.3.1 Profil socioprofessionnel	123
5.3.2 Représentations	123
5.3.3 Facteurs déterminant la conception et la pratique de l'enseignement de l'histoire.....	125
5.3.4 Association d'idées	127
5.3.5 Bilan de l'entretien de Paul	129
5.4 Maude	131
5.4.1 Profil socioprofessionnel	131
5.4.2 Représentations	131
5.4.3 Facteurs déterminant la conception et la pratique de l'enseignement de l'histoire.....	133
5.4.4 Association d'idées	137
5.4.5 Bilan de l'entretien de Maude	138
5.5 Steve.....	139
5.5.1 Profil socioprofessionnel	139
5.5.2 Représentations	140
5.5.3 Facteurs déterminant la conception et la pratique de l'enseignement de l'histoire.....	141
5.5.4 Association d'idées	145
5.5.5 Bilan de l'entretien de Steve	146
5.6 Daniel.....	147
5.6.1 Profil socioprofessionnel	147
5.6.2 Représentations	147
5.6.3 Facteurs déterminant la conception et la pratique de l'enseignement de l'histoire.....	149

5.6.4 Association d'idées	152
5.6.5 Bilan de l'entretien de Daniel	154
5.7 Véronique.....	155
5.7.1 Profil socioprofessionnel	155
5.7.2 Représentations	156
5.7.3 Facteurs déterminant la conception et la pratique de l'enseignement de l'histoire.....	157
5.7.4 Association d'idées	161
5.7.5 Bilan de l'entretien de Véronique	162
5.8 Claudie.....	163
5.8.1 Profil socioprofessionnel	163
5.8.2 Représentations	163
5.8.3 Facteurs déterminant la conception et la pratique de l'enseignement de l'histoire.....	165
5.8.4 Association d'idées	168
5.8.5 Bilan de l'entretien de Claudie	169
Chapitre 6. Analyse des résultats de la phase qualitative de la recherche.....	171
6.1 Caractéristiques de l'échantillon.....	171
6.2 Cohérence des observations.....	172
6.3 Ressemblances entre les participants	173
6.4 Différences entre les participants.....	178
6.4.1 Finalités patrimoniales et civiques et finalités intellectuelles et critiques.....	178
6.4.2 Facteurs déterminant la conception et la pratique de l'enseignement de l'histoire.....	181
6.5 Bilan de l'analyse des résultats de la phase qualitative de la recherche.....	185
Chapitre 7. Présentation des résultats de la phase quantitative de la recherche.....	189
7.1 Représentations sociales des enseignants d'histoire du Québec au secondaire .	190
7.1.1 Composantes et noyau central de la représentation sociale des finalités de l'enseignement de l'histoire du Québec	191
7.1.2 Composantes et noyau central de la représentation sociale de la place de la nation dans l'enseignement de l'histoire	198
7.1.3 Représentations sociales divergentes.....	203
7.1.3.1 Caractéristiques du premier groupe.....	204
7.1.3.2 Caractéristiques du second groupe.....	212
7.2. Facteurs influençant la conception et la pratique de l'enseignement de l'histoire	221
7.2.1 Présentation des facteurs influençant la conception et la pratique de l'enseignement de l'histoire.....	222
7.2.2 Liens entre les représentations sociales et les facteurs qui les influencent..	232
Chapitre 8. Analyse des résultats de la phase quantitative de la recherche.....	236
8.1 Caractéristiques de l'échantillon.....	236
8.2 Portrait des représentations sociales	237
8.3 Représentations sociales contrastées	239

8.4 Facteurs influençant la conception et la pratique de l'enseignement de l'histoire	241
8.4.1 Analyse des facteurs	241
8.4.2 Corrélations entre les représentations sociales et les facteurs	243
8.5 Bilan.....	244
Chapitre 9. Conclusion	249
9.1 Contexte de la recherche	249
9.2 Représentations sociales.....	251
9.3 Facteurs qui influencent la conception et la pratique de l'enseignement de l'histoire	252
9.4 Discussion.....	255
ANNEXE A	258
ANNEXE B	259
ANNEXE C.....	265
ANNEXE D.....	268
ANNEXE E.....	271
ANNEXE F.....	274
ANNEXE G	276
ANNEXE H.....	285
ANNEXE I.....	293
Bibliographie	296

Liste des figures

Figure 1 — Profils de distribution des réponses	98
Figure 2 — Profil de distribution d'un élément contrasté d'une représentation sociale	98
Figure 3 — Exemple d'analyse d'une réponse à propos de l'influence d'un facteur donné sur la conception et la pratique de l'enseignement de l'histoire	101
Figure 4— Éléments potentiellement centraux dans la représentation sociale des finalités de l'enseignement de l'histoire du Québec	191
Figure 5 — Éléments rejetés de la représentation sociale des finalités de l'enseignement de l'histoire du Québec	193
Figure 6 — Éléments probablement périphériques de la représentation sociale des finalités de l'enseignement de l'histoire	195
Figure 7 — Éléments contrastés de la représentation sociale des finalités de l'enseignement de l'histoire du Québec	196
Figure 8 — Éléments potentiellement centraux dans la représentation sociale de l'identification à la nation dans l'enseignement de l'histoire du Québec	198
Figure 9 — Éléments rejetés de la représentation sociale de l'identification à la nation dans l'enseignement de l'histoire du Québec	199
Figure 10 — Éléments probablement périphériques de la représentation sociale de l'identification à la nation dans l'enseignement de l'histoire du Québec	200
Figure 11 — Éléments convergents de la représentation sociale de l'identification à la nation dans l'enseignement de l'histoire du Québec	201
Figure 12 — Facteurs influençant la conception et la pratique de l'enseignement de l'histoire liés au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport	223
Figure 13 — Facteurs influençant la conception et la pratique de l'enseignement de l'histoire liés aux commissions scolaires	225
Figure 14 — Facteurs influençant la conception et la pratique de l'enseignement de l'histoire liés au développement professionnel	226
Figure 15 — Facteurs influençant la conception et la pratique de l'enseignement de l'histoire liés aux intérêts personnels	227
Figure 16 — Facteurs influençant la conception et la pratique de l'enseignement de l'histoire liés au contexte de classe	228
Figure 17 — Facteurs influençant la conception et la pratique de l'enseignement de l'histoire liés à la formation universitaire	230
Figure 18 — Corrélation entre l'appartenance au groupe polyvalent ou patrimonial et les facteurs influençant la conception et la pratique de l'enseignement de l'histoire	233

Liste des tableaux

Tableau 1 - Place des représentations sociales dans la pensée sociale	42
Tableau 2 — Provenance des répondants au sondage.....	91
Tableau 3 — Présentation des résultats dans le rapport d'agrégation numérique en deux étapes (<i>TwoStep</i>) de SPSS	100
Tableau 4 — Éléments choisis par les enseignants du premier groupe.....	205
Tableau 5 — Éléments ignorés par les enseignants du premier groupe	207
Tableau 6 — Éléments rejetés par les enseignants du premier groupe	209
Tableau 7 — Éléments choisis par les enseignants du second groupe	213
Tableau 8 — Éléments ignorés par les enseignants du second groupe.....	216
Tableau 9 — Éléments rejetés par les enseignants du second groupe.....	218

Chapitre 1. Introduction

L'enseignement de l'histoire fait l'objet de vifs débats au Québec et dans plusieurs sociétés occidentales de manière récurrente depuis plusieurs années. Le renouvellement des curriculums est particulièrement propice à ce genre de discussion. Le programme de formation en *Histoire et éducation à la citoyenneté* en vigueur au Québec depuis 2007 a particulièrement soulevé les passions, à un point tel que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport a entamé une révision de celui-ci, à peine sept ans après son introduction.

Les raisons de remettre ce programme en cause varient, mais plusieurs ont estimé qu'il proposait une version gommée de l'histoire, qu'il n'était pas représentatif de la mémoire collective québécoise. Les échanges à propos du curriculum d'histoire ont souvent tourné autour de la place qu'il occupe dans la formation de l'identité. Pour les uns, il devait contribuer à transmettre la mémoire collective québécoise. Pour les autres, il devait développer des habiletés intellectuelles utiles aux futurs citoyens que sont les élèves.

Ce débat soulève plusieurs préoccupations. Est-ce que l'enseignement de l'histoire doit contribuer au maintien et à la construction de l'identité nationale? A-t-il seulement le pouvoir de le faire? Comment les enseignants mettent-ils en application les programmes? En fonction de quels critères, valeurs ou idéologies?

Ce genre d'interrogations, auquel le débat n'a apporté que très peu d'éléments de réponse, revêt un grand intérêt, surtout dans un contexte où on s'apprête à revoir le programme d'histoire du Québec au secondaire. La teneur de ce débat a mené à une certaine polarisation des positions qui, il nous semble, n'a pas été génératrice d'idées nouvelles. C'est en bonne partie notre insatisfaction face aux idées mises de l'avant dans la discussion qui est le moteur de la présente recherche. Notre objectif est de proposer

de nouvelles informations qui contribueraient de manière constructive à la discussion sur l'enseignement de l'histoire du Québec.

Dans le but d'amener des éléments de réflexion intéressants, nous définirons premièrement une problématique et une question de recherche. Deuxièmement, nous établirons le cadre théorique de notre étude. Troisièmement, nous présenterons l'appareillage méthodologique utilisé dans le cadre de cette enquête, c'est-à-dire des entrevues avec des enseignants et un sondage. Quatrièmement, nous présenterons les résultats des phases qualitative et quantitative de notre recherche. Enfin, nous terminerons en proposant des éléments de réponse à notre question de recherche et en ouvrant d'autres perspectives d'exploration.

Chapitre 2. Problématique

Cette partie de la thèse présente la problématique de recherche. Celle-ci est directement issue du débat en cours, au Québec, sur l'enseignement de l'histoire, débat qui est pour nous une source d'insatisfaction quant aux arguments soulevés par les divers intervenants. En effet, la discussion nous apparaît généralement alimentée par des motivations politiques. À ce jour, nous avons lu bien peu de textes qui proposent des informations substantielles concernant l'enseignement de l'histoire, malgré la masse impressionnante de publications recensées sur le sujet. De même, très peu de participants aux échanges prennent la peine de tisser des liens entre l'enseignement de l'histoire et tout ce qui touche la constitution de la nation elle-même par la construction et la diffusion de son histoire. Nous présentons ici nos arguments sur la nécessité d'apporter des éléments nouveaux à la discussion.

2.1 Thème de la recherche

L'enseignement de l'histoire est l'objet de critiques, de discussions et de débats pratiquement depuis qu'il existe. Que ce soit au Québec ou ailleurs dans le monde, des groupes et des individus remettent périodiquement l'enseignement de l'histoire en question pour diverses raisons, entre autres parce qu'il ne transmet pas adéquatement l'histoire nationale. Wineburg (2001) et Osborne (2000) ont d'ailleurs constaté qu'aux États-Unis et au Canada, presque chaque génération vit sa « crise » de l'enseignement de l'histoire depuis le début du XX^e siècle. Des discussions du même type ont également lieu en Europe, que ce soit lorsqu'on envisage d'intégrer l'histoire européenne aux histoires nationales dans l'enseignement ou lorsqu'il est question de la représentation et de la définition de l'Autre – souvent un ancien ennemi – dans les programmes ou les manuels (Berger, 2004; Nakou & Barca, 2010; Schissler & Soysal, 2005; Stearns, Seixas, & Wineburg, 2000; Taylor & Guyver, 2012).

Le Québec n'échappe pas à cette tendance. Le contexte politique québécois fait de l'enseignement de l'histoire un sujet qui soulève les passions. En effet, celui-ci¹ est étroitement lié à l'état de santé perçu de l'unité nationale, de la culture nationale et du futur du groupe en général. L'avenir politique du Québec pourrait prendre des tangentes opposées si l'un ou l'autre des mouvements favorisant le maintien du lien politique avec le Canada ou l'indépendance du Québec réussissait à s'imposer massivement dans l'opinion publique. Par conséquent, la perception que les citoyens ont de leur nation et de son histoire est un enjeu majeur aux yeux de certains groupes et individus puisqu'ils croient qu'elle pourrait être décisive pour l'avenir du Québec. L'enseignement de l'histoire, traditionnellement perçu comme étant le principal vecteur de transmission de l'histoire nationale, apparaît donc comme un terrain de bataille crucial.

Notre recherche est alimentée par le débat actuellement engagé au Québec à propos de l'enseignement de l'histoire. Celui-ci, amorcé il y a quelques années déjà, oppose deux visions de la fonction que devrait remplir l'enseignement de l'histoire. L'une affirme qu'il doit transmettre le récit historique national aux élèves du Québec afin que ceux-ci connaissent bien la société dans laquelle ils vivent (Bouvier, 2008) et qu'ils développent une certaine sensibilité face au devenir de la nation. L'autre soutient que l'enseignement de l'histoire doit plutôt favoriser l'apprentissage de certaines habiletés intellectuelles permettant à l'élève de décoder des situations sociales complexes (Cardin, 2010). Ces positions peuvent être révélatrices des finalités autant officielles que perçues de l'enseignement de l'histoire. À ce titre, le débat et les idées qu'il soulève alimentent notre façon d'interroger les représentations sociales des enseignants à propos de l'enseignement de l'histoire du Québec.

¹ Dans le cadre de cette recherche, « histoire nationale » désigne l'histoire du Québec, qui est considéré comme une nation au sens sociologique du terme.

2.2 Contexte

Des différends sur l'enseignement de l'histoire surviennent dans diverses circonstances. Ici, nous présentons d'abord quelques débats sur l'enseignement de l'histoire à travers le monde afin d'en dresser les grandes lignes. Nous examinons ensuite le contexte social, politique et éducatif du débat québécois sur l'enseignement de l'histoire. Nous exposons finalement le contexte de la recherche elle-même.

Précisons d'emblée que les discussions actuellement en cours portent sur l'enseignement de l'histoire du Québec au secondaire, donc en troisième et quatrième secondaire. C'est aux programmes de ces deux années et sur les enseignants qui les mettent en pratique que s'intéresse notre recherche.

2.2.1 Débats sur l'enseignement de l'histoire ailleurs dans le monde

Le Québec n'est pas la seule société à vivre un intense échange sur l'enseignement de l'histoire. Cette idée a été évoquée à plusieurs reprises depuis quelques années sans pour autant être définie ni justifiée. On sent parfois qu'on tente de rassurer le public en affirmant qu'il est normal de discuter de cette question. Il nous apparaît cependant que la comparaison avec d'autres débats similaires peut aider à identifier les forces, les idées et les mouvements engagés dans les discussions sur l'enseignement de l'histoire. Au final, on remarque que le Québec n'est pas le seul à débattre de l'enseignement de son histoire, mais on note également des modalités québécoises particulières.

Il est devenu presque cliché de dire que partout dans le monde on discute de l'enseignement de l'histoire. C'est pourtant un phénomène social, culturel et historique qu'on ne peut ignorer. Les *Guerres de l'histoire* (History Wars) ont d'ailleurs fait l'objet de plusieurs publications au cours des dernières années (Carretero, Asensio, & Rodriguez-Moneo, 2012; Nakou & Barca, 2010; Schissler & Soysal, 2005; Taylor & Guyver, 2012). Les chercheurs qui participent à ces ouvrages collectifs présentent en

général les détails de leur « guerre » locale. Ce que ces écrits nous apprennent sur les modalités de ces débats est instructif à plusieurs égards.

On remarque d'abord que ces débats sont généralement liés à la politique, c'est-à-dire que les élus font de l'enseignement de l'histoire une question partisane. À ce chapitre, le cas de l'Australie est exemplaire. Le premier ministre conservateur John Howard a fait de l'enseignement de l'histoire un enjeu politique majeur au milieu des années 2000 en mettant sur pied un groupe de travail ayant pour mission de réviser le programme d'histoire (Clark, 2009; Taylor, 2012b). Tout au long du débat, les opinions au sujet de la réforme proposée par Howard étaient fortement conditionnées par la filiation à l'un ou l'autre des partis politiques. Le débat s'est presque éteint de lui-même lorsque le parti travailliste a pris le pouvoir en 2007 (Taylor, 2012b). Au Royaume-Uni, le parti conservateur a également fait de l'enseignement de l'histoire et de la transmission de la mémoire nationale un enjeu de premier plan dans les années 1980 et 1990 en créant un groupe de travail chargé de revoir le curriculum (Guyver, 2012; Phillips, 1998). L'enseignement de l'histoire d'un pays peut même entraîner des répercussions sur la politique internationale. Au Japon, la représentation des actes commis par l'armée nipponne en sol chinois durant la Deuxième Guerre mondiale dans les manuels d'histoire a été évoquée par la Chine pour nuire à l'image du Japon qui tentait d'obtenir une présence plus permanente au Conseil de sécurité des Nations Unies (Taylor, 2012a). Comme le rappelle justement Barton (2012b), l'enseignement de l'histoire sert couramment de plateforme très visible pour les politiciens et personnalités publiques qui visent à gagner la sympathie de la population.

Les débats au sujet de l'enseignement de l'histoire s'articulent fréquemment autour de courants historiographiques. En Nouvelle-Zélande par exemple, l'historiographie traditionnelle qui s'intéressait surtout à l'histoire de la Grande-Bretagne a longtemps influencé l'enseignement de l'histoire. Ainsi, les programmes d'histoire de Nouvelle-Zélande n'incluaient presque pas d'histoire néozélandaise pendant plusieurs années

(Sheehan, 2010). En Europe, la chute de l'Union soviétique et le renforcement de l'Union européenne ont stimulé l'émergence de courants historiques visant à construire l'histoire nationale de certains « nouveaux » pays ou à intégrer l'histoire de l'Europe aux histoires nationales existantes (Berger, 2004), ces processus ayant parfois un impact direct sur la rédaction des manuels d'histoire (Hymans, 2005; Soysal, Bertilotti, & Mannitz, 2005). Du reste, il est tout à fait dans l'ordre des choses que la discipline historique influence l'enseignement de l'histoire à l'école. C'est ainsi que la connaissance historique parvient aux élèves et que les questions historiques non résolues ou controversées influencent les programmes et les manuels.

Finalement, les débats entourant l'enseignement de l'histoire touchent presque systématiquement la mémoire collective², c'est-à-dire que des groupes ou des personnes sont préoccupés de la façon dont certains éléments du passé sont vus dans l'enseignement de l'histoire. Qui plus est, les désaccords portent souvent sur des moments charnières de l'histoire nationale. On peut en prendre pour exemple l'enseignement de l'histoire en Russie postsoviétique. La Russie a dû, en effet, composer avec près de 100 ans de perspective prosoviétique dans les manuels d'histoire. Le gouvernement Poutine, désirant utiliser l'enseignement de l'histoire afin de donner un nouveau sens à la mémoire russe, a dû réinterpréter plusieurs épisodes de l'histoire du XX^e siècle (Piattoeva, 2009; Zajda & Zajda, 2003). En Argentine, l'enseignement de l'histoire a véhiculé et construit la mémoire d'une nation émergente forte, mais la controverse a éclaté dans les années 1990 lorsqu'il a été question d'orienter l'enseignement de l'histoire vers le développement d'habiletés intellectuelles chez les élèves (Gonzalez, 2012). L'exemple de l'Allemagne paraît extrême, mais montre bien comment il peut être difficile de négocier avec le passé. En effet, historiens, personnalités publiques et politiciens ont adopté diverses stratégies depuis 40 ans pour

² Utilisons temporairement la définition de la mémoire collective fournie par Nora, c'est-à-dire « le souvenir ou l'ensemble de souvenirs, conscients ou non, d'une expérience vécue et/ou mythifiée par une collectivité vivante de l'identité de laquelle le sentiment du passé fait partie intégrante » (Nora, 1978, p. 398). Cette notion est définie plus en détail dans le cadre théorique de la présente recherche.

tenter de normaliser l'histoire allemande, ce qui a donné lieu à plusieurs controverses à propos de la mémoire de la Shoah (Olick, 2003b). Ces stratégies, ainsi que les commémorations, ont un impact direct sur l'enseignement de l'histoire (Dierkes, 2005).

Ce très bref survol de quelques débats touchant l'enseignement de l'histoire à travers le monde montre bien qu'il existe tout un éventail de facteurs qui poussent les différents intervenants d'une société à émettre une opinion au sujet de l'histoire véhiculée aux élèves. Les politiciens s'intéressent périodiquement à cet objet, en bonne partie parce qu'il permet de mobiliser efficacement la population. Les points de vue divergents à propos de l'enseignement de l'histoire suivent généralement les lignes de parti. Les historiens ne sont pas en reste. Les écoles historiographiques défendent différentes approches de l'enseignement de l'histoire et sont souvent actives dans le débat public. Finalement, la définition de la mémoire collective est un enjeu majeur de l'enseignement de l'histoire. Chaque société cherche à modeler sa mémoire en agissant sur les représentations de l'histoire dans l'enseignement. Règle générale, le débat est déclenché lorsqu'on propose d'enseigner l'histoire de manière à développer l'esprit critique des élèves au lieu de transmettre systématiquement le récit historique traditionnel.

S'il est question des représentations du passé dans toutes ces discussions, c'est véritablement le présent et l'avenir qui est au cœur des débats sur l'enseignement de l'histoire. Qu'elle soit abordée par les politiciens à des fins électorales, par les historiens pour défendre une certaine vision de la discipline historique ou par un groupe quelconque pour défendre la transmission de la mémoire collective, c'est ce que la société deviendra qui est en jeu et non ce qu'elle a été. Le débat qui a actuellement lieu au Québec compte plusieurs ressemblances avec ceux répertoriés ici.

2.2.2 Débat québécois sur l'enseignement de l'histoire

Depuis la fin des années 1990, le Québec est engagé dans une mise à jour des curriculums. Adoptant une approche par compétence, le nouveau programme de formation a été progressivement implanté au primaire par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2006), puis au secondaire (MELS, 2007) et entend modifier significativement la manière dont sont enseignés les savoirs. Le cours d'histoire au secondaire, renommé *Histoire et éducation à la citoyenneté* dans cette nouvelle mouture du programme, a subi plusieurs changements. Ce programme d'histoire vise à doter l'élève d'habiletés intellectuelles lui permettant d'interroger le passé, d'interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique et d'exercer sa citoyenneté à l'aide de l'histoire (MELS, 2007). L'implantation de ce programme a donné lieu à de vifs échanges, toujours en cours en 2015. Boutonnet, Cardin et Éthier (2011) ont d'ailleurs répertorié 243 publications au sujet de l'enseignement de l'histoire dans différents revues et journaux entre avril 2006 et décembre 2010. Les prochaines pages présentent d'abord une brève chronologie du débat en mettant en évidence les principaux moments de celui-ci. Nous analysons ensuite les arguments soulevés par les divers intervenants pour faire des parallèles avec d'autres débats en cours dans le monde.

2.2.2.1 Chronologie du débat

Si l'approche par compétence a fait l'objet de discussions, c'est réellement lorsque l'implantation progressive du nouveau programme a touché l'enseignement de l'histoire du Québec au secondaire que les esprits se sont échauffés (Cardin, 2010). Ayant eu accès à une version de travail du programme, le journaliste Antoine Robitaille (2006) publiait un article fort critique à l'endroit de celui-ci, le qualifiant « d'histoire épurée ». Cette entrée remarquée du nouveau programme d'histoire dans la sphère publique a déclenché une vague de critiques. Elle constitue le premier moment fort du débat et plusieurs articles ont été publiés dans les semaines et mois suivants.

Des opposants au programme ont d'abord souligné le caractère « ultrafédéraliste » du projet de programme d'histoire (Bouvier & Lamontagne, 2006). Des chroniqueurs et des journalistes ont renchéri en affirmant qu'il évacuait la plupart des conflits de l'histoire du Québec (Boileau, 2006; Bombardier, 2006; Gagnon, 2006). Certains didacticiens, parfois personnellement attaqués parce que consultés durant la préparation du programme, ont défendu l'approche de celui-ci en faisant valoir que le changement de perspective avait commencé avec le programme précédent (Cardin, 2006) et qu'il était tout à fait normal qu'un programme du XXI^e siècle considère une diversité de faits au lieu de la simple trame politique de l'histoire (Laville, 2006). Initialement concentré dans les journaux, le débat s'est progressivement déplacé vers des revues scientifiques. Un échange plutôt musclé a eu lieu dans la *Revue d'histoire d'Amérique française* entre historiens et didacticiens (Bouvier, 2007; Comeau & Lavallée, 2007; Dagenais & Laville, 2007a, 2007b).

Durant les années suivantes, la polémique demeure active, mais en sourdine, puis reprend en 2009 avec la création de la Coalition pour l'histoire³. La mise sur pied de cet organisme ainsi que la série de publications qui en découlent marquent en effet un deuxième temps dans le débat québécois sur l'enseignement de l'histoire. La Coalition pour l'histoire rassemble plusieurs groupes et individus opposés à la réforme du programme d'histoire (Coalition pour l'histoire, 2010). On note, parmi la liste de ses partenaires, la Société des professeurs d'histoire du Québec (SPHQ), l'Association des professeures et des professeurs d'histoire des collèges du Québec (APHCQ), La Fondation du prêt d'honneur, la Fondation Lionel-Groulx et le Mouvement national des Québécoises et des Québécois⁴. Soucieuse de défendre son point de vue à l'aide d'arguments solides, la Coalition pour l'histoire entreprend plusieurs actions visant à démontrer que le nouveau programme d'histoire ne correspond pas aux attentes des

³ On trouve les renseignements pertinents à propos de cette coalition au www.coalitionhistoire.org

⁴ Pour la liste complète, consulter le www.coalitionhistoire.org/contenu/membres

enseignants et de la population en déposant une pétition à l'Assemblée nationale (Coalition pour l'histoire, 2012a) et en menant des enquêtes (Coalition pour l'histoire, 2012b).

En 2010, la Coalition pour l'histoire et la Fondation Lionel-Groulx soutiennent la publication d'une étude sur l'état de l'enseignement de l'histoire au collégial. Cette étude constate et déplore que seulement 5 % des étudiants au collégial suivent un cours d'histoire du Québec durant leur cheminement (Laporte & D'Arcy, 2010). Le rapport recommande ainsi « que la formation générale commune au collégial prévoie que les élèves soient en mesure de comprendre l'histoire et les caractéristiques de la société québécoise actuelle » (Laporte & D'Arcy, 2010, p. 50). En 2011, l'historien Éric Bédard se penche cette fois sur le milieu universitaire, toujours avec le soutien de la Coalition pour l'histoire et de la Fondation Lionel-Groulx. Il déplore, lui aussi, la trop faible présence de l'histoire du Québec dans la formation des futurs enseignants au secondaire, mais également dans la recherche en histoire (Bédard & D'Arcy, 2011). Il recommande une série de mesures visant à redresser la situation comme l'obligation de suivre au moins trois cours d'histoire du Québec au baccalauréat en enseignement secondaire, le retour d'un certificat en enseignement secondaire pour des étudiants diplômés en histoire et l'instauration d'un centre de recherche consacré à l'histoire politique nationale du Québec (Bédard & D'Arcy, 2011, pp. 5-6).

En plus de ces deux enquêtes, la Coalition pour l'histoire lance, en 2012, une offensive médiatique qui ramène l'enseignement de l'histoire à l'avant-plan. Elle publie d'abord en février les résultats d'une enquête réalisée auprès des enseignants d'histoire du Québec. Ce sondage montre que les enseignants sont largement insatisfaits de l'état de l'enseignement de l'histoire, tant en ce qui a trait au nombre d'heures d'enseignement, à l'éducation à la citoyenneté qu'à l'absence perçue de l'histoire politique (Lavallée, 2012). Quelques semaines plus tard, la Coalition rend public un sondage mené auprès de la population. Les réponses données par les participants vont généralement dans le sens des revendications de la coalition. Par exemple, 52 % des répondants croient qu'il

n'y a pas assez de cours d'histoire à l'école, 87 % croient qu'il est important que les élèves aient une bonne connaissance des grands événements et personnages de l'histoire du Québec et 49 % croient que les universités devraient faire de la recherche en histoire politique du Québec une priorité (Léger marketing, 2012)⁵. Enfin, la Coalition pour l'histoire dépose une pétition parrainée par la députée du Parti québécois, Marie Malavoy, afin de demander à l'Assemblée nationale de tenir une commission parlementaire sur l'enseignement de l'histoire (Coalition pour l'histoire, 2012a).

L'évocation de cette offensive médiatique en pleine année électorale nous amène au troisième temps du débat. La donne change significativement lorsque le Parti québécois, qui promet de revoir l'enseignement de l'histoire du Québec, est porté au pouvoir en septembre 2012. Quelques mois après l'élection, il est convenu de former un comité ministériel chargé d'examiner l'enseignement de l'histoire afin d'y apporter des modifications. Une journaliste révèle cependant que la Coalition pour l'histoire aurait manoeuvré en coulisse pour obtenir un canal de communication direct et exclusif avec la ministre de l'Éducation, Marie Malavoy (Gervais, 2013). Si quelques opposants de la Coalition pour l'histoire avaient périodiquement fait connaître leur désaccord avec les conclusions de leurs études, sur la recherche en histoire politique par exemple (Létourneau, 2011), certains autres s'attaquent dorénavant à la coalition, à sa conception de l'histoire et à ses méthodes de recherche ou d'intervention publique (Cardin, 2013; Cardin, Demers, Éthier, & Lefrançois, 2013; Éthier, 2013).

À l'automne 2013, le MELS lance officiellement une consultation à propos des améliorations à apporter à l'enseignement de l'histoire. Un document de réflexion qui propose de grands axes pour la discussion (MELS, 2013) invite les groupes et personnes intéressés et préoccupés par l'enseignement de l'histoire à déposer un mémoire de quatre pages afin de contribuer à la réflexion. Ce document affirme d'entrée de jeu que

⁵ Nous discutons plus en détail de la méthodologie employée par la Coalition pour l'histoire pour en arriver à ces résultats plus loin dans ce chapitre.

l'enseignement de l'histoire consiste en une transmission des faits du passé (MELS, 2013, p. 2), puis précise que les exercices pratiques liés au développement de la méthode historique ne doivent être qu'épisodiques (p.19). À la suite de ces consultations, les experts engagés par le MELS ont publié un rapport intitulé *Le sens de l'histoire* dans lequel ils font le bilan des mémoires et des recommandations reçues (Beauchemin & Fahmy-Eid, 2014). Ces recommandations doivent orienter la rédaction d'un nouveau programme d'histoire dont l'expérimentation débutera en septembre 2015 (Dion-Viens, 2014). Très peu de choses ont filtré dans le grand public à propos de la nouvelle version du programme. On sait, par contre, que sa structure sera révisée et que l'étude de l'histoire se déroulera de manière chronologique sur deux ans. On sait également qu'il comportera deux compétences et que l'éducation à la citoyenneté ne fera plus partie explicitement du programme (Dumas, Bilodeau, & Chouinard, 2014).

Cette brève chronologie montre bien que le débat a été presque ininterrompu depuis son déclenchement en 2006. Elle montre également que les opposants au programme ont généralement pris l'initiative sur le plan médiatique, surtout depuis 2009, alors que la Coalition pour l'histoire agit comme organisme parapluie pour toutes les causes relatives à l'histoire du Québec, à l'école comme à l'université et dans la société en général. On doit également préciser que depuis 2006, le MELS a apporté certains changements au programme et publié d'autres documents qui en affectent l'économie générale. Il a d'abord ajouté une réalité sociale au programme consacrée à la Conquête intitulée *Le changement d'empire* (MELS, 2007). Il a également publié deux documents importants qui précisent les directives aux enseignants. D'abord, la « Progression des apprentissages » spécifie les connaissances factuelles qui doivent être apprises par les élèves (MELS, 2011b). Ensuite, le « Cadre d'évaluation des apprentissages » établit les modalités d'évaluation des élèves. Celui-ci précise que les élèves doivent à la fois être évalués sur la maîtrise et sur l'utilisation des connaissances (MELS, 2011a). Ces deux documents ont eu pour effet de ramener les connaissances à l'avant-scène en quelque sorte, une demande récurrente de la Coalition pour l'histoire. Il est difficile d'établir

l'importance que peuvent avoir les actions de la coalition ou l'opinion publique sur les changements apportés au programme — ce type de document a été produit pour tous les domaines d'apprentissage — , mais on peut certainement affirmer qu'ils indiquent que le programme est en mouvance d'une certaine façon. Le réaménagement complet du programme témoigne également du fait que cette question est assez importante pour les décideurs pour y investir temps et énergie. Il devient d'autant plus important d'en connaître davantage sur l'histoire effectivement enseignée aux élèves.

2.2.2.2 Analyse du débat

L'analyse du débat mené au Québec révèle plusieurs ressemblances avec les débats recensés ailleurs dans le monde. On note d'abord les liens qui existent entre le débat et la politique partisane. Les opposants au programme sont généralement d'allégeance souverainiste. Sans faire la biographie de chaque membre de la Coalition pour l'histoire, on notera la proximité de celle-ci avec la députée du Parti québécois, Marie Malavoy, illustrée par le parrainage de la pétition à l'Assemblée nationale et sa défense énergique de l'histoire nationale. D'un autre côté, on ne doit pas associer les défenseurs de l'approche du nouveau programme à une quelconque ligne de parti. Ceux-ci ne se sont pas exprimés en termes partisans et forment un groupe hétérogène. Certains ont parfois dénoncé l'engagement politique des partisans de la Coalition pour l'histoire (Létourneau, 2011, 2014) tandis que d'autres ont attaqué la valeur de leurs arguments (Cardin et al., 2013; Éthier, Cardin, & Lefrançois, 2013) ou cherché à défendre l'esprit du programme (Cardin, 2006) sans nécessairement en adopter la lettre.

Autre élément significatif, le Parti québécois a fait de la révision du programme d'histoire un enjeu électoral en affirmant qu'il :

Reverra le programme d'enseignement de l'histoire dès le primaire, aux 1er et 2e cycles du secondaire, en privilégiant la connaissance des événements politiques de l'histoire nationale du Québec permettant de comprendre

l'évolution de la société québécoise à travers une trame chronologique qui met en lumière les dates charnières de l'histoire nationale, politique, économique, sociale et culturelle du Québec et du Canada. (Parti québécois, 2012)

Le débat québécois est donc marqué par un certain nombre d'actions politiques tout comme c'est le cas en Australie ou au Royaume-Uni par exemple (Guyver, 2012; Taylor, 2012b).

On remarque également que la discipline de l'histoire joue un rôle prépondérant dans les discussions. D'abord, la Coalition pour l'histoire a réclamé à plusieurs reprises une valorisation de l'histoire politique, que ce soit à l'école (Coalition pour l'histoire, 2010) ou à l'université (Bédard & D'Arcy, 2011). Bédard et D'Arcy (2011) opposent d'ailleurs l'histoire politique nationale à l'histoire sociale, qui s'intéresserait davantage à des phénomènes sociaux non spécifiques au Québec. Par ailleurs, Petitclerc (2009) remarque qu'une nouvelle sensibilité historique très critique à l'endroit de l'histoire sociale émerge à la fin des années 1990 et dans les années 2000. Sans faire une étude approfondie de l'historiographie des dernières années, ce qui n'est pas notre propos, on peut affirmer que l'histoire québécoise vit également de vifs débats autour de la façon d'envisager le passé. Comme le rapport Bédard le montre, une partie de ces débats se transpose à l'enseignement de l'histoire puisqu'on fait le rapprochement entre l'omniprésence de l'histoire sociale et le manque d'intérêt pour l'histoire nationale. S'il est difficile d'associer en bloc un type d'intervenant à l'une ou l'autre des positions ou à un courant historiographique, la recension des articles par Boutonnet, Cardin et Éthier (2011) montre que les historiens ayant participé au débat ont généralement soutenu une vision de l'histoire axée sur une trame politique et événementielle tandis que les didacticiens ont habituellement considéré l'histoire sous l'angle de la construction des savoirs par l'élève et le développement d'habiletés intellectuelles.

Soulignons également la place centrale que le présent occupe dans ce débat. Même s'il est constamment question du passé québécois dans les échanges, c'est véritablement le présent et l'avenir du Québec qui sont en jeu. Les opposants au programme affirment qu'il ne transmet pas efficacement la mémoire collective aux futurs citoyens. De leur côté, les défenseurs de l'approche dont se réclament les auteurs du programme souhaitent que l'histoire serve de moyen pour développer des habiletés intellectuelles qui feront des jeunes des citoyens avertis et autonomes. Cet aspect pourrait bien être l'une des particularités québécoises du débat sur l'enseignement de l'histoire. En effet, l'avenir politique et constitutionnel du Québec est « en jeu » d'une certaine façon. N'ayant pas officiellement ratifié la constitution canadienne de 1982 ni affirmé clairement son intention de se séparer du Canada, le Québec aura un jour à prendre des décisions concernant son statut constitutionnel. Dans ce contexte, on peut facilement entrevoir que l'attachement à l'identité québécoise pourrait exercer une influence sur les choix politiques que feront les futurs électeurs.

Autre élément particulier, les artisans et les défenseurs du programme sont parfois liés à l'option politique du fédéralisme parce que leurs paroles et leurs actions semblent s'opposer à un enseignement nationaliste de l'histoire. Dans les faits, ce groupe apparaît plutôt hétérogène et peu de personnes qui y sont associées ont montré une affiliation politique quelconque.

Nous voulons également faire quelques remarques sur la teneur du débat. Sans aller dans l'analyse poussée du discours des intervenants, nous désirons quand même souligner le fait que peu de nouvelles connaissances ou même de points de vue novateurs sur l'enseignement de l'histoire en lien avec l'identité nationale ont émergé des échanges. Outre quelques recherches pertinentes menées sur le sujet de l'enseignement de l'histoire en lien avec l'identité nationale au cours des dernières années⁶, la plupart des contributions ont été présentées dans un style qu'on pourrait

⁶ Nous présentons ces recherches plus en détails dans le cadre théorique.

qualifier de polémique. Dans certains cas, on a discuté des filiations politiques des auteurs d'un document plutôt que de la teneur du document lui-même pour le critiquer (Létourneau, 2011, 2014). À d'autres moments, on a condamné des publications parce qu'elles étaient associées à un groupe particulier (Laville, 2010)⁷. De l'autre côté de la clôture idéologique, la Coalition pour l'histoire a fréquemment utilisé d'une méthodologie approximative pour donner une apparence de scientificité à ses démarches. Par exemple, la coalition a appuyé ses revendications sur un sondage non probabiliste (Léger marketing, 2012). Elle a également mené une enquête auprès des enseignants dans laquelle les questions pointaient clairement vers la « bonne » réponse et pour laquelle nous n'avons pratiquement aucune donnée sur le profil des répondants (Lavallée, 2012)⁸. En somme, les interventions dans le cadre du débat sur l'enseignement de l'histoire du Québec ont été de qualité inégale et ont généralement donné dans la polémique, voire dans les attaques personnelles. Notre insatisfaction à l'égard de la qualité du débat est d'ailleurs la principale raison pour laquelle nous avons entrepris cette recherche.

Cette brève analyse du débat sur l'enseignement de l'histoire montre bien la complexité de la question. On pourrait se demander s'il est possible de créer un programme d'histoire qui ferait consensus. D'ailleurs, le précédent programme, pourtant louangé

⁷ Dans ce cas précis, Laville assimile la publication des actes du congrès de la Société des professeurs d'histoire du Québec (Bouvier & Sarra-Bournet, 2008) à un collectif contre la réforme. L'ouvrage précise pourtant bien son orientation en introduction et rassemble des textes d'auteurs de différents horizons.

⁸ On pose, par exemple, la question suivante: « Souhaiteriez-vous que le programme : Histoire et éducation à la citoyenneté (de la 1^{re} à la 4^e secondaire) soit révisé afin que le contenu historique ne soit plus subordonné au présent et à l'éducation à la citoyenneté, comme c'est le cas présentement avec la compétence 3 du programme? » dans laquelle on condamne d'avance l'éducation à la citoyenneté dans le programme. Cette autre question est également évocatrice: « Concernant le programme de 3^e et 4^e secondaire, croyez-vous qu'il est urgent que la ministre de l'Éducation procède à des modifications afin que le contenu du programme soit scindé en deux, c'est-à-dire de la préhistoire amérindienne à 1840 en 3^e secondaire et de 1840 à nos jours en 4^e secondaire? ». La question porte sur l'urgence d'agir et non sur le besoin ou la légitimité d'agir. Ajoutons à cela que les répondants ne peuvent répondre que « oui » ou « non » aux questions sans pouvoir signifier un degré d'approbation de l'affirmation.

par certains détracteurs du programme actuel, avait été critiqué lors de son implantation (Bouchard, 1998; Martineau, 1999). On constate également que plusieurs considérations – qu’elles soient historiques, politiques ou didactiques – entrent dans l’élaboration d’un programme d’histoire et qu’il est impossible de dresser un portrait fidèle de l’enseignement de l’histoire en faisant l’économie de pans complets de la question.

2.2.3 Contexte de la recherche

Alimentée par ce débat, notre recherche porte donc sur l’identification à la nation dans l’enseignement de l’histoire du Québec. Ce mécanisme d’identification nationale, largement documenté (Barton & Levstik, 2004; Carretero, 2011), consiste à enseigner l’histoire dans le but de créer un attachement émotif chez l’élève envers le passé de la nation. Plus spécifiquement, notre recherche examine l’histoire enseignée en troisième et quatrième années du secondaire⁹. En troisième secondaire, les élèves sont amenés à étudier chronologiquement l’histoire du Québec, des Premiers occupants à aujourd’hui. En quatrième secondaire, ils se penchent à nouveau sur l’histoire du Québec, mais en fonction de quatre thèmes, soit la population, l’économie, la culture et le pouvoir. Au terme de cette année, les élèves doivent se soumettre à une épreuve ministérielle uniforme comptant pour la moitié de la note finale du cours d’histoire de quatrième secondaire. Ce cours doit absolument être réussi pour que l’élève obtienne son diplôme d’études secondaires. On constate donc qu’une forte pression est exercée sur l’enseignement de l’histoire du Québec à la fin des études secondaires.

Notre recherche s’intéresse à une population bien précise : les enseignants d’histoire de troisième et de quatrième années du secondaire. Ce choix repose sur plusieurs raisons. D’abord, ces enseignants sont chargés de faire apprendre l’histoire du Québec aux élèves et c’est le contenu de cette histoire qui est l’objet de débats. Ensuite, l’enseignement de l’histoire à la fin du secondaire est un moment charnière du

⁹ Ces cours sont données à des jeunes de quatorze à seize ans au Québec.

cheminement des élèves. En imposant deux cours de suite et une épreuve ministérielle uniforme, le MELS énonce clairement l'idée qu'il est primordial que les élèves maîtrisent l'histoire du Québec. Nous portons notre attention sur les enseignants parce qu'ils servent d'intermédiaire entre le programme de formation et l'apprentissage des élèves. Si on veut mieux connaître l'histoire effectivement enseignée aux élèves, il est essentiel de s'intéresser au travail des enseignants.

En somme, le contexte dans lequel la recherche a été amorcée nous porte à examiner un aspect et un moment spécifiques de l'enseignement de l'histoire. D'abord, nous nous penchons sur l'enseignement de l'histoire du Québec puisque c'est lui qui a été remis en question dans le débat public. Plus particulièrement, les intervenants s'inquiètent de la place de l'histoire nationale dans cet enseignement. Ensuite, c'est à un moment précis du cheminement scolaire des élèves que cette histoire est enseignée : le deuxième cycle du secondaire.

Nous portons également notre attention sur les enseignants d'histoire parce que malgré tout ce qui s'est dit et écrit sur celui-ci depuis l'implantation du nouveau curriculum, les recherches ne se sont pas intéressées à la façon spécifique dont les enseignants interprétaient les orientations de ce programme en matière d'identification à la nation. Si on en sait plus sur les objectifs poursuivis par les enseignants de manière générale (Demers, 2012; Moisan, 2010), on connaît encore mal la manière dont ils représentent la nation et l'appartenance à celle-ci dans leur enseignement.

2.3. Définition du problème

Le problème soulevé par les débats sur l'enseignement de l'histoire, au Québec comme ailleurs dans le monde, dépasse largement les limites de la classe d'histoire elle-même et nous expliquons ici pourquoi. Par ailleurs, ces échanges portent sur la représentation de la nation dans l'enseignement de l'histoire et soulèvent des questions sur le concept même de nation et sur la façon dont les sociétés construisent leur identité nationale.

Afin de bien comprendre les ramifications de ces débats, on doit également s'interroger sur la façon dont l'histoire nationale se transpose en enseignement de l'histoire. Finalement, il est impératif de se préoccuper des liens qui existent entre l'enseignement prescrit par les institutions et l'enseignement effectivement dispensé. La discussion, telle qu'il a été menée jusqu'ici, a ignoré en totalité ou en partie ces trois aspects de la question.

2.3.1 Histoire et nation

Plusieurs éléments doivent être pris en considération dans l'analyse du débat entourant l'enseignement de l'histoire du Québec. D'abord, la place qu'on donne à la nation dans l'histoire n'est pas une problématique unique à l'enseignement. En fait, les nations s'appuient sur l'histoire pour légitimer leur existence depuis leur création. Smith (2003, p. 24) définit la nation comme « une population humaine occupant un territoire historique et partageant des mythes et des mémoires, une culture publique, des lois et des coutumes communes à tous ses membres »¹⁰. Il ajoute que l'identité nationale est faite de l'entretien et du renouvellement des valeurs, des symboles et des mémoires qui constituent l'héritage national, ce qui permet aux membres de la nation de maintenir leur attachement au groupe.

Depuis le début du XIX^e siècle, moment de l'émergence de plusieurs nations européennes, l'appartenance à une nation a été identifiée à l'acte de transmettre, de connaître et de révéler le patrimoine commun de celle-ci (Thiesse, 1999). Cette appartenance est généralement fabriquée, rappelée ou solidifiée par des traditions. Hobsbawm (1983) définit ces traditions comme un ensemble de pratiques régies par des règles d'une nature rituelle et symbolique qui permettent d'inculquer certaines normes et valeurs par la répétition. Ces traditions évoquent le passé, mais également le présent, le territoire et la culture de la nation. Si plusieurs de ces traditions s'inspirent d'une

¹⁰ Traduit de: "a named human population occupying a historic territory and sharing common myths and memories, a public culture, and common laws and customs for all members".

connaissance plus ou moins fiable, d'autres ont été créées de toutes pièces ou empruntées d'autres nations¹¹. La répétition de ces traditions suggère un lien de continuité avec l'histoire.

Ajoutons que l'idée d'organiser les sociétés en nations est toujours très présente aujourd'hui. En effet, la nation demeure le cadre de référence principal des questions politiques, économiques et culturelles touchant les sociétés (Anderson, 1983). Malgré les discours politiques et académiques remettant en cause le pouvoir et la pertinence des États-nations au XXI^e siècle, on peut affirmer que ceux-ci ont maintenu leur légitimité aux yeux de plusieurs membres des communautés nationales. C'est donc dire que les nations occupent toujours un espace social, culturel et politique important. L'appartenance à la nation peut ainsi influencer les idées des membres d'une société — incluant les enseignants — et demeure le fondement de plusieurs institutions.

2.3.2 Enseignement de l'histoire

Étant une manifestation de cette tradition de transmission de l'histoire nationale, il est tout à fait attendu que l'enseignement de l'histoire joue un rôle dans la conservation et le renouvellement de la nation, de ses institutions et de son histoire. La nation, préoccupée par sa survie, s'inquiète de la façon dont les futures générations porteront le patrimoine national. De ce constat découle l'idée que l'enseignement de l'histoire est généralement sous haute surveillance puisqu'il est perçu comme une courroie de transmission de l'histoire nationale. Il est d'ailleurs fréquent que l'enseignement de l'histoire nationale fasse l'objet de vifs débats, à différents endroits dans le monde, comme nous l'avons vu. Ces débats opposent habituellement deux visions. L'une critique le programme d'enseignement de l'histoire – ou une nouvelle version de celui-ci – parce qu'il ne transmet pas adéquatement le passé et le patrimoine national. L'autre met de l'avant ou défend une nouvelle approche de l'enseignement de l'histoire plus

¹¹ Voir à ce sujet le collectif de Hobsbawm et Ranger (1983) qui présente plusieurs exemples de création de traditions.

axée sur le développement d'habiletés intellectuelles. Barton (2012b) remarque que le discours employé dans ce type de discussion dresse souvent un portrait manichéen de la situation, présentant les deux visions comme irréconciliables. Le phénomène a été observé à maintes reprises à différents endroits dans le monde, dont au Canada (Lanoix, 2007; Osborne, 2000), aux États-Unis (Barton, 2012b; Stearns, 2010; Wineburg, 2001), en Europe (Barton & McCully, 2005; Schissler & Soysal, 2005) et en Israël (Naveh, 2010; Zerubavel, 2003), pour ne nommer que quelques exemples. Comme nous l'avons vu, le Québec est actuellement plongé dans un tel débat.

Au-delà des débats, plusieurs chercheurs se sont penchés sur la façon dont l'enseignement de l'histoire contribuait à renouveler l'identification à la nation chez les élèves. Pour Barton et Levstik (2004), l'identification à un groupe, généralement le groupe national, est un des principaux moteurs de l'enseignement de l'histoire encore aujourd'hui. Cette identification s'opère principalement en exposant les élèves à l'histoire de la nation, de ses débuts à aujourd'hui. Cette histoire est aussi fréquemment racontée au « nous », afin que les élèves tissent des liens entre eux-mêmes et les acteurs historiques du passé national. Carretero (2011) ajoute que, dans plusieurs systèmes éducatifs, on aplanit le discours historique pour en évacuer tous les discours concurrents. On transmet ainsi aux élèves un discours unique de l'histoire de la nation, une autre stratégie qui vise à faire en sorte que tous les élèves de la nation s'identifient au même récit historique, donc à la même nation. Lorsqu'il s'interroge sur les finalités de l'enseignement de l'histoire, Audigier (1995) écrit que l'une de celles-ci, qu'il qualifie de patrimoniale et civique, consiste à transmettre une vision commune du passé à travers un récit continu.

2.3.3 Curriculums formel, caché et réel

Il existe un autre point commun aux débats publics sur l'enseignement de l'histoire. Ceux-ci portent sur des documents particuliers comme le programme de formation ou l'un des manuels scolaires en usage dans les classes d'histoire. Différentes raisons

expliquent cette situation. Entre autres, on peut supposer que les journalistes, politiciens et autres faiseurs d'opinions n'ont accès qu'à ces documents publiquement disponibles pour évaluer l'état de l'enseignement de l'histoire. Barton (2012b) affirme que ce type de débat est généralement très médiatisé et peut servir de vitrine à quiconque désire se positionner dans une société sur le plan des idées. Sans égard aux raisons qui poussent les protagonistes à plonger dans l'arène, le fait est que les discussions tournent autour d'interprétations divergentes de documents qui ne constituent qu'une partie du tout que forment l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire.

En effet, les recherches en éducation tendent à montrer que le programme de formation, s'il contribue effectivement à définir l'enseignement, ne le règle pas totalement (Perrenoud, 1993). Il apparaît en effet que le programme, qu'on appelle le curriculum formel (CF), est interprété par les enseignants pour en faire le curriculum réel (CR), l'enseignement qui est effectivement offert aux élèves. Plusieurs éléments interviennent dans le processus qui transpose le CF en CR. On désigne cet ensemble d'éléments par le terme de curriculum caché (CC). Celui-ci inclut divers aspects de l'enseignement qui ne sont pas régis par le CF comme les contraintes organisationnelles, les choix didactiques et pédagogiques de l'enseignant et les valeurs et les représentations sociales de celui-ci. Ainsi, il apparaît hasardeux de prédire le déroulement de l'enseignement réel de l'histoire en se basant uniquement sur le programme de formation. Si cette considération a été soulevée à quelques occasions, elle n'a pas encore fait l'objet d'une étude approfondie dans le contexte du débat sur la place de l'identification nationale dans l'enseignement de l'histoire du Québec.

Le problème relevé par la recherche doit donc toucher à ces trois sphères qui influencent l'enseignement de l'histoire. On doit d'abord envisager tout l'héritage historique des nations elles-mêmes et la dynamique des identités nationales pour comprendre pourquoi on accorde tant d'importance à l'enseignement de l'histoire

nationale. Il est ensuite primordial de considérer la façon dont l'histoire nationale est traduite en enseignement. Puis, il est essentiel d'aller au-delà des documents ministériels pour s'intéresser à la façon dont ceux-ci sont interprétés par les enseignants. C'est en menant une recherche qui intègre ces trois aspects qu'on arrivera à une compréhension globale et plus complète des enjeux relatifs à l'enseignement de l'histoire nationale. Les écrits portant sur l'enseignement de l'histoire recensés jusqu'ici ont généralement critiqué ou défendu le programme de formation en lui-même, sans vérifier s'il avait un réel impact sur l'histoire enseignée aux élèves.

2.4. Synthèse et question générale

Les considérations suivantes nous mènent à définir notre question générale de recherche. D'abord, les sociétés du XXI^e siècle demeurent organisées en nations et reposent fortement sur la passation de l'histoire et du patrimoine national pour assurer leur pérennité. L'appartenance à la nation exerce donc toujours une influence sur les mentalités, les symboles et les institutions dans la plupart des sociétés. Ensuite, l'enseignement de l'histoire, une forme institutionnalisée de reproduction uniforme de l'histoire nationale, est considéré comme un rouage essentiel de ce processus. Il est, par conséquent, surveillé et examiné de près par les groupes et individus soucieux de garantir la conservation du patrimoine national. Cette situation donne lieu à plusieurs discussions et débats entourant le rôle de l'enseignement de l'histoire, les uns voulant maintenir ou rétablir sa fonction traditionnelle de transmission de l'histoire nationale, les autres proposant d'en faire un outil de développement d'habiletés intellectuelles. Ces discussions, au Québec comme ailleurs, portent presque exclusivement sur un document en particulier, le programme de formation. Or, on sait que le programme de formation n'est pas le seul élément définissant l'enseignement réel. Conséquemment, plusieurs données manquent pour affirmer qu'un programme jugé dénationalisé engendre automatiquement un enseignement dénationalisé de l'histoire. Nous tenterons donc de répondre à la question suivante : quel est le poids relatif des représentations sociales des enseignants d'histoire – une composante fondamentale du

curriculum caché – et du programme de formation prescrit par le MELS dans la détermination de la place effectivement accordée à l’identification nationale dans l’enseignement de l’histoire du Québec?

2.5. Pertinence de l’étude

L’objectif de notre recherche est d’apporter de nouveaux éléments à la discussion pour en faire un échange plus constructif. Si les questions qui nous préoccupent ont été occasionnellement soulevées dans le débat – sans être approfondies – le ton général en est un de confrontation. Ces échanges très médiatisés participent à attirer l’attention du public sur l’enseignement de l’histoire du Québec sans toutefois en favoriser une meilleure compréhension. Notre recherche contribuera à orienter les discussions sur des éléments importants touchant les enseignants d’histoire.

Sur le plan scientifique, notre étude touche l’aspect jusqu’ici peu examiné des représentations sociales des enseignants d’histoire en matière d’identification nationale. Si celles-ci ont fréquemment été explorées pour ce qui concerne la conception de l’apprentissage et de l’enseignement (Abric, 2003; Bouhon, 2010), on s’intéresse peu à l’impact des représentations sociales de la nation sur l’enseignement de l’histoire. Puisque la nation est toujours une valeur importante dans la culture de plusieurs sociétés du monde, nous postulons qu’elle exerce un certain pouvoir sur les représentations sociales des enseignants. Il nous apparaît tout à fait pertinent de se pencher davantage sur les effets de la culture et de l’histoire nationales d’une société donnée – le Québec dans le cas qui nous préoccupe – sur les représentations sociales des enseignants et les pratiques enseignantes en matière d’identification nationale.

Chapitre 3. Cadre théorique

Le présent chapitre vise d’abord à définir les concepts centraux utilisés dans la recherche. Après les avoir détaillés, nous discutons de leur portée pour notre étude, puis nous présentons les principales études qui touchent des sujets proches du nôtre. Enfin, nous fixons la question qui guide la mise en œuvre de notre recherche.

3.1 Cadre conceptuel

Afin de mener à bien notre enquête, certains concepts opératoires doivent d’abord être définis. Certains de ceux-ci ne sont pas spécifiques à l’éducation, mais touchent des domaines qui doivent être considérés dans le traitement de notre question de recherche. Ces concepts sont la nation, les représentations sociales et les curriculums formel, caché et réel. Cette section vise donc à définir ces concepts, mais également à montrer les liens qui les unissent. Le concept de nation, en particulier, est généralement peu élaboré dans les recherches en didactique de l’histoire. Il est d’autant plus important de le définir qu’il est très fréquemment utilisé pour défendre ou attaquer certaines conceptions de l’enseignement de l’histoire.

3.1.1 Nation

La nation est un concept central de notre recherche puisque sa préservation est au cœur des discussions sur l’enseignement de l’histoire, au Québec comme ailleurs dans le monde, comme nous l’avons montré dans le chapitre précédent. Politiciens, historiens, journalistes et autres personnalités publiques se portent périodiquement à la défense de la nation à travers une critique de l’enseignement de l’histoire. La plupart des intervenants du débat partagent l’idée que l’enseignement de l’histoire peut avoir une influence sur l’avenir de la collectivité québécoise, que ce soit pour perpétuer la culture nationale ou pour contribuer à former des citoyens critiques qui agiront sur la société

pour la rendre meilleure¹². Si les partisans d'une approche de l'enseignement de l'histoire axé sur le développement d'habiletés intellectuelles ne nient pas l'existence de la nation québécoise ou la pertinence du concept historique de nation, ils affirment cependant que la création d'un lien affectif à la nation ne devrait pas faire partie des finalités de l'enseignement de l'histoire. Quoi qu'il en soit, il nous apparaît clair que la nation fait partie intégrante du débat et qu'une étude approfondie de la question de l'enseignement de l'histoire ne peut faire l'économie de la définition de ce concept.

Avant d'entreprendre de caractériser le concept de nation, nous tenons à préciser notre approche, laquelle s'inspire des écrits historiques et sociologiques sur la nation. Nous n'entendons pas ici nous prononcer sur la pertinence de la nation comme mode d'organisation politique au début du XXI^e siècle, mais nous cherchons à comprendre comment le sentiment d'appartenance à la nation peut avoir une incidence sur la conduite des affaires humaines. Pour ce faire, nous présentons une brève histoire de la formation des nations pour ensuite décrire des éléments du fonctionnement de celles-ci. Nous terminerons cette section en discutant plus en détail du rôle que jouent l'histoire et la mémoire dans la constitution et la préservation des nations.

3.1.1.1 Histoire des nations

Historiquement, l'organisation du monde en nations est un phénomène relativement récent. Les auteurs spécialisés sur le sujet s'entendent pour affirmer que le concept de nation est résolument moderne, donc indissociable de l'idéologie des Lumières et de la montée des démocraties libérales (Anderson, 1983; Hobsbawm, 1990; Smith, 2003; Thiesse, 1999). Les définitions de la nation varient en fonction des auteurs et de l'angle sous lequel ils l'étudient. Nous l'avons déjà exposé dans le chapitre précédent, Smith définit la nation comme « une population humaine occupant un territoire historique et partageant des mythes et des mémoires, une culture publique, des lois et des coutumes

¹² Pour certains intervenants comme Laville (1983), la perspective nationale, du moins celle des groupes et personnes associés à la Coalition pour l'histoire, est contraire à une approche dite scientifique de l'histoire et de son enseignement.

communes à tous ses membres » (Smith, 2003, p. 24). Anderson la considère de son côté comme une communauté politique souveraine, limitée et imaginée (Anderson, 1983, p. 6). Précisons d'entrée de jeu que, lorsqu'il parle de la nation comme d'une communauté imaginée, Anderson ne sous-entend pas que celle-ci n'a pas d'existence réelle, mais qu'elle est le fruit d'une construction de l'Homme qui ressent un lien virtuel, mais bien réel, avec tous les membres de sa communauté nationale. Le caractère construit de la nation est d'ailleurs un élément central de ce concept. On ne peut véritablement comprendre la nation si on la considère comme donnée ou naturelle.

Thiesse définit la naissance d'une nation comme le « moment où une poignée d'individus déclare qu'elle [la nation] existe et entreprend de le prouver » (1999, p. 11). Cette définition correspond au contexte dans lequel des lettrés d'Europe entreprennent, au XVIII^e et au XIX^e siècles, d'inventorier et de valoriser la culture de groupes jusqu'alors marginalisés. Thiesse explique que ces lettrés s'inscrivent d'abord dans un mouvement d'opposition à l'hégémonie de la culture française. Parmi ceux-ci, l'Allemand Johann Gottfried Herder joue un rôle prépondérant puisqu'il entreprend de répertorier et de valoriser la culture populaire sous toutes ses formes (Thiesse, 1999). Cette initiative, résolument centrée sur les langues vernaculaires, amène d'autres littéraires à mettre en valeur et à diffuser les contes, légendes et chansons de groupes dont la culture était, jusque-là, transmise uniquement à l'oral.

La nation se matérialise avec les révolutions américaine et française. Celles-ci donnent naissance à des communautés politiques fondées sur le pouvoir du peuple par opposition au pouvoir monarchique et modifient ainsi fondamentalement les liens qui unissent les citoyens aux institutions. Pour Hobsbawm (1990), cette première incarnation de la nation moderne est avant tout politique. Ce n'est qu'ensuite que des éléments culturels comme la langue, le patrimoine et l'ethnie se greffent au concept de nation, en France du moins. Cette première phase de création des nations est dominée

par des littéraires comme Herder qui s'affairent à faire valoir cette idée par divers moyens.

La période de 1880 à 1914 voit l'idée de nation gagner progressivement les classes populaires et devenir un moteur de plus en plus puissant de l'action politique. Tout au long du XIX^e siècle, les littéraires cherchent à donner aux nations naissantes une culture nationale qu'ils puisent dans un passé le plus lointain possible. À ce chapitre, l'œuvre des frères Grimm est marquante et incite des littéraires de partout en Europe à trouver les racines de leur nation respective dans la culture populaire (Thiesse, 1999). En parallèle, le développement de l'imprimerie favorise la stabilisation des langues vernaculaires, une des pierres d'assise de la nation. Anderson (1983) explique que le développement de l'imprimerie capitaliste a encouragé l'uniformisation des dialectes parce que les éditeurs ont cherché à réduire le nombre de langues dans lesquelles publier. La diffusion à grande échelle de la version écrite des langues vernaculaires, jusque-là seulement parlées, a également contribué à donner une existence très concrète à ces langues. C'est réellement à partir des années 1880 que la langue et le patrimoine culturel deviennent des composantes fondamentales de la nation et que toute communauté qui se définit comme une nation aspire à l'autodétermination. C'est également à cette époque que l'idée de nation s'éloigne de l'idéal libéral qui lui a donné naissance à mesure que la droite plus conservatrice se l'approprie (Hobsbawm, 1990).

Au début du XX^e siècle, les éléments nécessaires à la représentation de la nation sont devenus très clairs : une langue nationale fixée, de grands ancêtres, une histoire nationale écrite et illustrée, des paysages décrits et peints, un folklore muséographié et une musique nationale composée (Thiesse, 1999). Les gouvernements ont très bien intégré la notion de nation, concrétisant ainsi l'association entre l'État et la nation. Loin de créer de toutes pièces ou même de contrôler le sentiment d'appartenance à la nation, les élites tentent tant bien que mal de s'adapter à cette réalité, ce qui contribue à forger l'État-nation moderne. L'État, à travers des institutions comme la poste et la

police, touche également de plus en plus le quotidien des citoyens, ce qui contribue à resserrer les liens entre la nation, le peuple et l'État (Hobsbawm, 1990). À cette époque, l'idée de nation se répand rapidement dans toutes les couches de la population, en bonne partie grâce aux médias de masse qui permettent d'homogénéiser les représentations de la nation (Anderson, 1983; Hobsbawm, 1990; Thiesse, 1999).

Les auteurs s'accordent généralement pour dire que le nationalisme comme force sociale vit son âge d'or dans la première moitié du XX^e siècle. Les événements dramatiques de cette époque comme les guerres mondiales et les crises économiques poussent les collectivités à chercher un facteur qui stabiliserait leur quotidien et leur avenir (Hobsbawm, 1990). Il est également clair que la vigueur du nationalisme comme mouvement politique n'est plus, au XXI^e siècle, aussi grande qu'au début du XX^e siècle. Ce qui ne veut pas dire qu'il s'est complètement éteint. Pour Anderson (1983) comme pour Smith (2003), l'attachement à la nation est toujours une force sociale importante. En outre, la nation serait la communauté la plus grande à laquelle s'identifie l'humain, elle est le cadre de référence de la plupart des questions politiques, économiques et sociales qui touchent les gens et elle établit les territoires des États (Smith, 2003). À défaut de définir dans l'absolu les sources et la nature du nationalisme actuel, nous retiendrons surtout l'idée que l'identité nationale est perçue comme authentique et bien réelle par les individus et qu'elle joue toujours un rôle important dans la conduite des affaires humaines (Bouchard, 2012).

De l'histoire des nations, nous retenons quelques éléments importants pour notre recherche. D'abord, elles sont construites. En dépit de la perception que les individus peuvent souvent en avoir, les nations n'ont pas toujours existé et ne sont pas un mode d'organisation primordial. Ensuite, malgré le fait que les paramètres de la nation ont souvent été déterminés par les élites, l'idée de former une nation n'a pris son plein sens pour la majorité de la population qu'au XX^e siècle alors que les intérêts du groupe convergeaient vers cette forme d'organisation de la collectivité. La prochaine section

explore plus en détail le fonctionnement concret de l'identité nationale et contribue à expliquer l'impact qu'elle peut avoir sur la vie des individus.

3.1.1.2 Fondements des nations

L'histoire des nations démontre que celles-ci sont des constructions modernes, mais elle n'explique pas nécessairement comment une notion si jeune a pu avoir un si grand impact sur le monde. Cette question est d'ailleurs au cœur de plusieurs travaux sur la nation et nous tentons ici de présenter quelques positions sur la question qui aideront à comprendre un peu mieux la force de l'idée de nation.

Les écrits de Marx ont largement inspiré les analyses des idéologies en général et du nationalisme en particulier. En avant-propos de *L'idéologie allemande*, Marx et Engels (1846 (1998)) posent les bases d'une analyse critique des idéologies qui trouvent écho jusqu'à nos jours. Les idéologies, comme le nationalisme, sont définies par certains comme un moyen de « cacher l'intérêt particulier derrière l'évocation de l'intérêt général » (Bernard, 1973, p. 9). Pour Novack (1971), l'émergence du nationalisme doit être comprise dans le contexte de transition de la société de l'ancien régime vers la société libérale capitaliste. Ainsi, le nationalisme aurait servi la cause de l'élite bourgeoise émergente de deux manières. Sur le plan économique, la nation est considérée comme une organisation efficace qui permet à la fois de gérer les échanges à l'interne et d'organiser des relations commerciales extérieures à l'aide des instruments comme la poste et les douanes. Sur le plan politique, la nation, associée à la démocratie libérale, donne une légitimité et l'impulsion nécessaire aux mouvements révolutionnaires pour précipiter la chute de l'ancien régime (Novack, 1971). En somme, les idéologies comme le nationalisme seraient des outils utilisés par les élites – généralement bourgeoises – pour atteindre une position avantageuse dans la société et s'y maintenir.

Hobsbawm (1990) voit le nationalisme comme une force sociale parmi d'autres. Elle surpasse certes plusieurs autres idéologies dans sa capacité à mobiliser les masses, mais elle est souvent couplée à d'autres mouvements comme la résistance à un oppresseur

local ou étranger. Il rappelle qu'à différentes époques, certaines classes sociales, comme la classe ouvrière, exploitaient peu le nationalisme. Sans négliger le fait que la nation ne prend réellement son sens que lorsque les masses adhèrent à l'idée, il soutient que ce sont souvent les élites qui ont créé les traditions et les symboles nationaux (Hobsbawm, 1983). Enfin, il affirme que l'idée de nation a été la plus forte quand le contexte historique a poussé la majorité des groupes de la société à la soutenir. En effet, la lutte au fascisme ainsi que le choc des guerres mondiales et la crise économique des années 1930 ont créé un environnement où les États se sont repliés sur eux-mêmes, entre autres sur le plan économique, et ont davantage exprimé leur spécificité nationale (Hobsbawm, 1990).

Nous l'avons vu, Anderson (1983) explique l'émergence rapide des nations en bonne partie par l'évolution de l'imprimerie capitaliste. Il place ainsi la langue comme principe fondateur de la nation. L'impression et la diffusion à grande échelle d'histoires, des nouvelles et de divers éléments du patrimoine culturel dans les langues vernaculaires auraient ainsi participé à forger l'imaginaire des collectivités. De plus, l'imprimerie a contribué à fixer ces langues vernaculaires. Pour lui, ce sont donc des éléments matériels et économiques qui ont permis l'émergence d'une conscience de faire partie d'un vaste groupe qu'on appelle la nation. Cela aurait été impossible dans un monde de l'ancien régime où chaque région, voire chaque village, parlait un dialecte différent. C'est, du reste, une perspective semblable à celle de Gellner (1983) qui soutient que la nation reflète le besoin de cohésion de la société industrielle (cité par Helly, 1997).

Enfin, Smith affirme que la forte et rapide adhésion des peuples à l'idée de nation ne peut être expliquée que par des considérations économiques. Pour expliquer la formation et la durabilité des nations, il aborde le sujet en se préoccupant davantage de l'aspect culturel et symbolique de la nation. Plusieurs auteurs ont remarqué que la montée du nationalisme coïncide avec le déclin de la religion. Cela a généré un certain nombre d'analyses qui faisaient un lien entre le nationalisme et la religion, certaines

présentant le nationalisme comme une religion séculaire de remplacement. Pour Smith, la question est plus complexe et plus nuancée. Il soutient d'abord qu'il est vrai que la nation a progressivement supplanté la religion comme principe organisateur des sociétés à partir du XVIII^e siècle, mais qu'elle n'est pas qu'une religion de remplacement (Smith, 2003). Elle puiserait en fait dans l'aspect symbolique et rituel de la religion afin de combler un besoin fondamental chez les individus et les communautés, celui de s'insérer dans un projet, une continuité. À cette fin, la nation fait usage de ce qu'il appelle l'ethnohistoire, c'est-à-dire « la mémoire partagée et sélective de générations successives des membres d'une communauté et la façon dont ces générations représentent et transmettent le passé de cette communauté »¹³ (Smith, 2003, p. 169). Cette ethnohistoire, composée en partie de mythes et de légendes, suppose l'existence d'âges d'or dans l'histoire nationale et prône un retour à ceux-ci.

Appliquées à l'histoire du Québec, ces considérations nous permettent de comprendre un peu mieux l'émergence du nationalisme canadien-français, puis québécois. Ainsi, Monière (1977) explique que le nationalisme canadien-français n'est qu'épisodique avant le début du XIX^e siècle puisqu'il n'existe ni classe sociale, ni institution pouvant le porter et le défendre. L'analyse de Roy (1993) de la nature du projet politique des Patriotes contribue à renforcer les liens théoriques entre le nationalisme, la démocratie libérale et la classe bourgeoise. Elle explique que même si l'opposition de la petite bourgeoisie canadienne-française aux marchands anglais apparaît comme un refus de l'économie capitaliste, elle est en fait un désir de s'emparer du pouvoir économique pour elle et pour son groupe d'appartenance. Dans un registre plus axé sur l'aspect symbolique du nationalisme, Bouchard propose une explication sur l'absence d'un projet national affirmé au Québec entre 1840 et 1940. Il soutient que les élites de l'époque ont bel et bien tenté de proposer une vision de la nation canadienne-française, mais qu'elles ont échoué dans leur entreprise parce qu'elles n'ont pas su puiser dans

¹³ [...] « the selective, shared memories of successive generations of the members of communities, and the ways in which the generations represent and hand down the tales of the community's past to each other. »

l'imaginaire des classes populaires, davantage empreintes d'américanité que de la culture du vieux continent (Bouchard, 2000).

De cette courte revue de différentes interprétations de l'émergence des nations, nous retenons d'abord que la nation a pris forme dans un contexte politique et culturel particulier. Si elle est utilisée par les élites pour se placer et se maintenir au pouvoir, le simple fait d'énoncer une idée n'explique pas comment celle-ci a pu gagner la sympathie d'une portion significative des populations. La thèse de Smith soulève l'importance de l'aspect symbolique de la nation. Au-delà du discours et même si elle est une construction, la nation a touché une corde sensible chez les individus et on peut y voir une partie de l'explication de la force et de la durabilité de cette idée. L'histoire, comme le souligne justement Smith (2009), joue un rôle fondamental dans la formation des nations.

3.1.1.3 Nations, histoire et mémoire

Nous avons déjà vu que le passé joue un rôle primordial dans la formation des nations. Il a également été question de la création et de la transmission d'une mémoire collective. Cela nous amène à préciser ce concept et à discuter plus en détail des différences entre l'histoire et la mémoire. Dès le moment où on définit la mémoire, celle-ci est mise en opposition avec l'histoire. Halbwachs (1950) décrivait la mémoire comme un processus en mouvement constant qui ne retient du passé que ce qui peut encore vivre dans la conscience de la collectivité. Quant à elle, l'histoire se place en dehors des groupes et cherche à établir des faits de manière permanente. Nora propose aussi une définition de la mémoire en tant que « souvenir ou l'ensemble de souvenirs, conscients ou non, d'une expérience vécue et/ou mythifiée par une collectivité vivante de l'identité de laquelle le sentiment du passé fait partie intégrante » (Nora, 1978, p. 398). On se trouve donc en présence de deux façons d'appréhender le passé. L'histoire viserait le développement d'une meilleure connaissance du passé dans une perspective scientifique. La mémoire, très proche du concept d'ethnohistoire de Smith, rappellerait et commémorerait des

éléments du passé de manière beaucoup plus organique, souvent en fonction des besoins du présent. La nation a fait un usage extensif de la mémoire.

Précisons d'abord que la mémoire n'est pas uniforme, malgré les apparences. La mémoire collective d'une communauté est remplie de contremémoires et de récits alternatifs qui luttent pour obtenir une certaine représentation dans la mémoire plus largement diffusée (Olick, 2003a). De fait, la mémoire est souvent construite et modifiée dans le temps. Hobsbawm écrit que des groupes nationalistes ont inventé des traditions qu'il définit comme «un ensemble de pratiques guidées par des règles de nature rituelle ou symbolique visant à inculquer des valeurs ou comportements impliquant une continuité avec le passé»¹⁴ (Hobsbawm, 1983, p. 1). Ces traditions, qui peuvent être fabriquées de toutes pièces ou dérivées de traditions existantes, nourrissent ou modifient la mémoire collective. On peut citer quelques exemples éloquentes qui montrent que certaines traditions qu'on imagine très anciennes ont en fait été créées plutôt récemment. Par exemple, le kilt en Écosse a été introduit au XVIII^e siècle tout comme le tartan, qui n'a été popularisé que dans la deuxième moitié du XIX^e siècle (Trevor-Roper, 1983). Au pays de Galles, des lettrés du XVIII^e siècle, préoccupés de la perte de popularité du gallois, écrivent des ouvrages retraçant les origines de cette langue, inventant de nouveaux mots au passage et faisant des bardes des personnages mythiques (Morgan, 1983). De même, l'Allemagne a mis en place plusieurs stratégies successives après la chute du mur de Berlin pour négocier avec son passé controversé, créant, à partir de ce moment, des commémorations rappelant non seulement les victimes juives du régime nazi, mais également les victimes du régime soviétique (Olick, 2003b). Pour citer un dernier exemple, le Japon a eu à composer avec le lourd héritage du régime impérial et des actes commis durant la Deuxième Guerre mondiale. Ainsi, les historiens se sont affairés à démontrer que la période qui avait immédiatement donné

¹⁴ [...] « a set of practices, normally governed by overtly or tacitly accepted rules and of a ritual or symbolic nature, which seeks to inculcate certain values and norms of behavior by repetition, which automatically implies continuity with the past. »

suite à la guerre était marquée par un renouveau complet de la société japonaise et un reniement du régime impérial dont aurait été victime la population. Dans les faits, une analyse plus approfondie montre bien qu'il y a plusieurs éléments de continuité avec la société d'avant la guerre (Gluck, 2003).

Ces quelques exemples témoignent du fait que la mémoire nationale est souvent imaginée et reconfigurée en fonction des besoins du moment. La création de ces traditions révèle l'interaction qui existe entre l'histoire et la mémoire. Certains éléments du passé national font parfois l'objet de recherches historiques dites savantes, mais alimentent pourtant une mémoire collective approximative. À l'instar de Woolf (1998), il nous apparaît prudent de ne pas dresser de frontière étanche entre l'histoire et la mémoire. Celui-ci soutient que le mythe est en quelque sorte la mère de l'histoire. Il ajoute que dans les sociétés prémodernes, des mythes ont été créés pour expliquer plusieurs aspects du passé et que les historiens du XIX^e siècle ont largement déboulonné ces mythes empreints de surnaturel. Ces mêmes historiens et leurs successeurs ont cependant édifié de nouveaux mythes, remplaçant les dieux par des personnages historiques plus grands que nature comme George Washington. Il en conclut que « l'écriture de l'histoire, académique comme populaire, tire une bonne partie de sa force de persuasion du mythe »¹⁵ (Woolf, 1998, p. 643). On pourrait ajouter que les nations font fréquemment appel aux historiens pour documenter et solidifier l'histoire nationale. McNeil (1986) soutient que par le simple fait qu'ils s'intéressent généralement à des questions dans un cadre de référence nationale, les historiens contribuent à légitimer l'existence de la nation elle-même. Ségal (1990a) affirme que la frontière entre l'histoire et la mémoire est nécessairement poreuse et qu'il est illusoire de penser que la diffusion de l'histoire dans la société comme à l'école peut complètement abandonner sa fonction identitaire.

¹⁵ [...] « historical writing, popular and academic, derives much of its persuasive force from myth. »

3.1.1.4 Synthèse du concept de nation

De ces considérations sur les nations, leur naissance et leur fonctionnement, nous retenons d'abord l'idée que les nations sont construites. Cela ne revient pas à dire qu'elles ne sont que de simples formations discursives. Pour trouver écho dans la société, le projet national doit interpeler les individus qui forment la communauté. En ce sens, si les nations ont connu leurs premiers moments dans les idées des lettrés du XVIII^e et du XIX^e siècle, elles ont bel et bien touché la plupart des communautés d'Occident et éventuellement du monde qui envisagent généralement l'avenir de leur groupe au sein d'un État-nation.

Parce qu'ils sont parfois imprécis et changeants, les contours et les caractéristiques de la nation sont constamment renégociés. De nouvelles traditions sont inventées contredisant les anciennes, de nouvelles recherches historiques modifient les connaissances établies sur l'histoire de la nation. Dans ce processus évolutif, le passé occupe une place fondamentale. Retracer les origines de la nation dans un passé le plus lointain possible donne des assises plus solides à la nation et une plus grande légitimité à ses institutions. En ce sens, l'enseignement de l'histoire uniforme à l'école a été un moyen privilégié des nations pour transmettre la mémoire depuis le XIX^e siècle (Audigier, 1995; Carretero, 2011).

Nous avons également vu que le nationalisme, s'il n'est plus la force politique dominante qu'il était durant la première moitié du XX^e siècle, a toujours un impact significatif sur les sociétés et les individus. Compte tenu de ces éléments, notre étude doit absolument considérer le fait que l'enseignement de l'histoire ne peut pas être pensé ni étudié en dehors du monde que nous venons de décrire. Les enseignants, tout comme les concepteurs des programmes de formation et les observateurs qui critiquent ces mêmes programmes vivent dans un monde où l'idée d'appartenir à une nation et de s'inscrire dans le passé de celle-ci exerce une influence certaine sur les représentations sociales de chacun. Est-ce que ces représentations de la nation surpassent les autres

appartenances identitaires, les pratiques professionnelles et les prescriptions du ministère de l'Éducation? Notre recherche entend éclairer davantage cette question.

3.1.2 Représentations sociales

Carl Becker (1958) a écrit que l'histoire qui avait le plus d'influence sur la vie de la communauté et les événements courants est celle que les gens ordinaires ont en tête¹⁶. Sans les nommer comme telles, Becker faisait déjà référence aux représentations sociales de l'histoire. Cette citation est à la source de notre réflexion sur l'enseignement de l'histoire nationale. Comment savoir ce que les enseignants d'histoire connaissent et pensent à propos de l'histoire du Québec? Comment ces idées agissent-elles sur leur enseignement? Le programme de formation peut-il modifier leurs perceptions? Ce sont ces questions qui ont d'abord émergé au début de nos travaux. Pour tenter d'y voir plus clair, le concept de représentation sociale est essentiel à notre recherche. Nous en identifions ici les principales caractéristiques pour ensuite faire des liens avec les concepts de nation et de mémoire collective.

3.1.2.1 Définition

Le projet d'expliquer le fait que des groupes partagent des conceptions et des coutumes a d'abord été entrepris par Durkheim au XIX^e siècle. Celui-ci élabore le principe des représentations collectives, à savoir des idées relativement homogènes dans chaque société et visant à uniformiser la pensée et l'action (Moscovici, 2003). Ensuite délaissé pendant près de 50 ans, le principe d'idées ou de représentations communes aux membres d'un même groupe est repris par Moscovici dans les années 1960 sous la forme de représentations sociales, plus efficaces pour décrire la réalité, parce que moins homogènes que les représentations collectives (Jodelet, 2003). Depuis, les représentations sociales ont fait l'objet de plusieurs recherches, surtout dans le domaine de la psychologie sociale où elles sont utilisées pour tenter d'expliquer la

¹⁶ « The kind of history that has the most influence on the life of the community and the course of events is the history that common people carry around in their heads »

perception des groupes et individus à l'endroit de certains phénomènes sociaux.

Abric définit les représentations sociales (RS) comme :

un ensemble organisé d'informations, d'opinions, d'attitudes et de croyances à propos d'un objet donné. Socialement produite[s], elle[s] [sont] fortement marquée[s] par des valeurs correspondant au système socio-idéologique et à l'histoire du groupe qui [les] véhicule pour lequel elle constitue un élément essentiel de sa vision du monde. (2003, p. 59)

Cette définition comporte des éléments importants pour notre recherche. D'abord, les RS portent sur un objet donné. Par exemple, les premières recherches sur les RS examinaient la perception que les Français avaient de la psychanalyse (Moscovici, 1961). Ensuite, les RS sont socialement produites et liées aux valeurs et à l'histoire du groupe. C'est donc dire que certains groupes partagent une même vision d'objets de savoir et que cette vision peut guider leurs actions dans certaines circonstances. Flament et Rouquette (2003) ajoutent qu'une RS se traduit dans le jugement et dans l'action. Cette définition nous permet d'envisager qu'il est possible de sonder les RS d'un groupe en particulier, les enseignants d'histoire du Québec, sur un ou des objets spécifiques, comme l'histoire nationale et son enseignement. La définition de ces RS permettrait de mieux comprendre comment ces idées peuvent influencer la pratique de l'enseignement de l'histoire.

Les RS servent aux individus formant un groupe à décrire une réalité et à communiquer entre eux. Lorsqu'une nouvelle réalité émerge, le groupe tente d'abord de la nommer et de la décrire en utilisant des représentations existantes (Wagner et al., 1999). Ce n'est que lorsque de nouvelles informations sont disponibles que la RS s'ajuste, parfois lentement, pour décrire plus exactement cette réalité. À ce sujet, Jodelet cite le cas de la découverte du SIDA dans les années 1980, qui a initialement été associé à toutes sortes de préjugés concernant la communauté homosexuelle (2003). Ce processus de formation des RS se déroule en deux étapes. Dans la phase d'objectivation, le sujet (un

individu ou un groupe) filtre et organise l'information disponible sur un objet pour former une image de celui-ci. Dans la phase d'ancrage, le groupe donne une signification à l'objet en fonction de valeurs et d'idées déjà en place et s'approprie la RS (Moisan, 2010). Il est à noter que les nouvelles représentations ne sont pas simplement ajoutées aux RS existantes, mais qu'elles doivent s'y intégrer. Elles peuvent ainsi entrer en conflit avec d'autres RS et être rejetées, si une RS concurrente est plus solidement implantée (Moisan, 2010).

Une RS se compose de plusieurs éléments et, comme le souligne Abric (2003), il est primordial de connaître la hiérarchie des composantes d'une RS et les liens entre celles-ci pour bien en comprendre le sens. Ce principe de hiérarchie entre les composantes d'une RS permet d'en introduire un autre, celui du noyau central. Le concept de noyau central soutient que certains éléments d'une RS sont fondamentaux à celle-ci et qu'on ne peut les changer sans modifier significativement la RS elle-même. Par opposition, d'autres éléments sont périphériques, c'est-à-dire qu'ils sont moins importants dans la définition de la RS. Ils peuvent être changés plus facilement, et même être contradictoires avec d'autres éléments sans que l'essentiel de la RS en souffre (Seca, 2001). Par exemple, dans une enquête où on a questionné les participants sur le concept de « chômeur », ceux-ci ont accordé plus d'importance à des expressions comme « souffrance » et « besoin d'aide » qu'à « temps libre » ou « travail au noir ». Ces résultats tendent à montrer que le premier groupe d'expressions est représentatif du noyau central de la représentation sociale de « chômeur » alors que les autres se situent en périphérie (Abric, 2003).

Flament et Rouquette (2003), dans une synthèse du concept de RS, évoquent plusieurs éléments de celles-ci qui sont pertinents pour notre recherche. Le premier est la place occupée par les représentations sociales dans la pensée sociale. Le tableau 1 illustre la structure de la pensée sociale et la place qu'y tiennent les RS.

Tableau 1 - Place des représentations sociales dans la pensée sociale

<div>—</div> <div>Variabilité intra et inter individuelle</div> <div>+</div>	Niveau idéologique (croyances, valeurs, normes)	<div>+</div> <div>Niveau d'intégration</div> <div>—</div>
	Représentations sociales	
	Attitudes	
	Opinions	

(Flament & Rouquette, 2003, p. 21)

Les idéologies sont des éléments très stables d'une société et fournissent des ressources cognitives fondamentales comme les croyances, les valeurs et les normes qui participent à la formation des RS. Les RS, qui sont propres à des groupes à l'intérieur de la communauté, sont alimentées par l'idéologie qui en fournit les composantes. Les attitudes sont en quelque sorte une concrétisation des RS, à un niveau tout de même général, tandis que les opinions portent sur des éléments spécifiques de l'objet de la RS. Il est à noter qu'une opinion et, dans une moindre mesure, une attitude peuvent changer sans que soit altérée fondamentalement la RS qui l'alimente. Flament et Rouquette précisent également qu'un même objet peut donner lieu à des représentations différentes. Ils citent l'exemple de la représentation sociale d'une entreprise. On peut très bien imaginer qu'un groupe envisage une entreprise comme un moyen de réaliser des profits, alors qu'un autre estime qu'elle doit offrir des biens et services tout en créant des emplois. En ce sens, l'élément de recherche du profit serait central pour un groupe et périphérique pour l'autre.

Abric définit un autre concept qui a une grande importance pour notre recherche, celui de zone muette des RS. Cette zone consiste en un certain nombre d'éléments de la RS que le sujet hésite à révéler parce qu'ils sont contrenormatifs (Abric, 2003). Pour être plus précis, si un sujet a l'impression qu'il peut être « mal vu » de révéler certaines de ses idées concernant un objet, il risque de ne pas répondre honnêtement aux questions du

chercheur, cachant ainsi une partie de sa RS. Nous explorons plus en détail les démarches proposées par Abric pour tenter de révéler la zone muette dans le chapitre de méthodologie, mais ce concept nous apparaît fondamental dans la mesure où nous nous intéressons aux RS des enseignants à propos d'un objet controversé et vivement débattu dans la société, l'enseignement de l'histoire nationale. Les participants à la recherche pourraient être tentés de répondre aux questionnaires et aux questions d'entrevue en fonction de ce qu'ils estiment être la réponse socialement acceptable.

Pour résumer les principaux éléments des RS, nous utilisons la métaphore des 4L de Jodelet (2010). Elle explique que les RS tiennent *Lieu*, qu'elles prennent la place de l'objet qu'elles représentent. Elles assurent également un *Lien* social par leur partage. Puis, elles contribuent à créer et à maintenir l'ordre social (*Loi*). Enfin, elles comportent un aspect créatif et ont un lien direct avec l'imaginaire (*Levain*). Les considérations concernant les RS présentées ici nous incitent à placer ce concept au centre de notre recherche. D'abord parce que les RS sont propres à un groupe, les enseignants d'histoire du Québec au secondaire dans le cas qui nous intéresse. Ensuite, parce que le concept de RS nous permet d'identifier les éléments du noyau central chez ce groupe pour un objet donné; la nation, son histoire et l'enseignement de celle-ci dans notre étude. La prochaine section définit plus explicitement les liens qui unissent les RS et la nation.

3.1.2.2 Représentations sociales, mémoire et nation

Dans cette section, nous rappelons d'abord les liens qui existent entre la mémoire collective et l'idée de nation pour ensuite appliquer le concept de RS à la nation. Nous serons ainsi en mesure de voir comment les RS peuvent s'insérer dans notre recherche.

Comme le souligne Wertsch (1997), on ne peut comprendre les actions des individus si on ne les place pas dans le contexte social, culturel et historique du groupe dans lequel ils évoluent. Les individus utilisent des outils culturels (*cultural tools*) issus de ce contexte pour guider leurs actions. Il ajoute que l'État moderne et tout le bagage culturel, historique et symbolique qui l'accompagne est un producteur particulièrement

efficace d'outils culturels et de récits, en bonne partie parce que sa survie dépend de l'adhésion des citoyens aux valeurs et au récit qu'il propose (Wertsch, 2004). Ces considérations nous apparaissent créer un pont entre les notions de mémoire et de RS. Nous avons précédemment utilisé la définition de la mémoire de Halbwachs (1950) qui la présentait comme un processus en mouvement constant ne retenant du passé que ce qui peut encore vivre dans la conscience de la collectivité. Nous avons également montré que cette conscience collective, en grande partie forgée par l'histoire, était intrinsèquement liée à la nation et à son incarnation politique, l'État-nation moderne. Il semble que le concept de RS peut être employé pour examiner les composantes de cette mémoire, à travers les RS d'objets comme la nation, l'histoire et l'État par exemple.

Les liens entre les RS et la mémoire ont été explorés sous divers angles. Liu et Hilton expliquent que l'histoire, à l'instar des RS, «définit une trajectoire qui contribue à construire l'essence de l'identité d'un groupe, les liens avec les autres groupes et présente des options pour faire face aux défis du présent »¹⁷ (Liu & Hilton, 2005, p. 537). Ils ajoutent que l'histoire du groupe contribue à créer une sorte de charte qui guide les actions de celui-ci et lui donne un sens, une mission historique. Des événements qui font partie de cette histoire sont parfois mythifiés lorsqu'ils peuvent servir de symbole ou incarner une valeur particulièrement chère au groupe. Les valeurs et règles qui émanent de cette charte peuvent avoir un impact direct sur les actions menées par le groupe dans certaines situations. Liu et Hilton citent l'exemple de la Nouvelle-Zélande où le récit historique généralement accepté soutient que les Blancs n'ont pas respecté leurs engagements historiques envers les indigènes maoris. Cette perception a souvent mené à l'adoption de mesures d'aide aux Maoris de la part du gouvernement et à la signature de traités de réparation (Liu & Hilton, 2005). Par ailleurs, le récit historique et les mythes qui le composent peuvent évoluer dans le temps à mesure que de nouveaux

¹⁷ History « defines a trajectory which helps construct the essence of a group's identity, how it relates to other groups, and ascertains what its options are for facing present challenges. »

mythes émergent. La mémoire du groupe, à l'image des RS, est en constante renégociation en fonction des besoins du présent et peut avoir une portée bien réelle sur les actions du groupe.

D'autres chercheurs se sont intéressés aux liens qui unissent les RS et la mémoire. Pour Jodelet (2010), les RS et les mythes ont plusieurs points en commun parce qu'ils sont deux formes de pensée sociale et qu'ils comportent tous deux une part de symbolisme. Les mythes et les RS jouent en effet des rôles semblables dans la société au sens où ils permettent aux individus de comprendre le monde qui les entoure et de les insérer dans un groupe. Le mythe aurait ceci de différent avec les RS qu'il était considéré comme homogène et total pour les sociétés primitives. Les recherches des dernières années ont montré que les RS étaient hétérogènes dans une certaine mesure et qu'elles pouvaient être remises en question (Jodelet, 2010). Moisan (2010) ajoute que la mémoire collective et ses mythes influencent l'ancrage ou le rejet d'une représentation sociale. Par exemple, si une RS était en contradiction directe avec un élément de la mémoire collective, elle diminuerait ses chances de gagner l'adhésion d'un nombre significatif de membres du groupe.

Ces considérations nous amènent à tisser des liens avec le contexte québécois. Comme nous l'avons montré dans le chapitre précédent, le débat actuellement en cours oppose principalement deux visions — on pourrait dire deux représentations — de l'enseignement de l'histoire nationale. D'autres représentations de l'histoire et de la mémoire collective québécoise se mêlent à ces représentations. Il nous apparaît donc pertinent d'envisager ce conflit sous l'angle de la concurrence entre deux RS différentes d'un même objet, l'enseignement de l'histoire nationale. En tant qu'institution publique, le système d'éducation s'insère dans le groupe en participant à la diffusion de la mémoire et d'une certaine représentation du passé québécois. Létourneau et Moisan (2004) ont d'ailleurs avancé l'idée qu'il serait presque impossible pour l'école d'aller à contresens du récit historique généralement accepté. D'autres, les groupes et individus

proches de la Coalition pour l'histoire notamment, perçoivent les changements apportés à l'enseignement de l'histoire du Québec comme une tentative de modifier cette mémoire, cette représentation du passé. Dans ce contexte, l'utilisation du concept opératoire de RS nous apparaît prometteuse pour l'analyse du débat actuel, mais surtout pour comprendre où se situent les enseignants d'histoire dans cette dynamique.

3.1.2.3 Synthèse des représentations sociales

Il nous apparaît ici pertinent de résumer les principales idées à propos des RS avant de poursuivre. Nous retenons d'abord que les RS sont socialement construites. Elles sont sociales justement parce qu'elles sont le produit de la culture, de l'histoire et de la dynamique générale d'un groupe. Différents concepts peuvent faire l'objet d'une RS, mais dans chaque cas, celle-ci encadre les actions des individus à l'endroit de cet objet. Les RS, même si elles apparaissent immatérielles, ont un impact très concret dans la vie des individus qui les partagent puisqu'elles servent à formuler des normes, des règles et des coutumes. Nous avons également vu qu'elles s'insèrent dans la pensée sociale et qu'à ce titre, elles partagent des caractéristiques avec les mythes, une composante essentielle de la mémoire collective. Cette mémoire collective est une composante essentielle de la nation puisqu'elle fonde sa légitimité et sa pérennité sur le fait que tous les membres de la nation partagent un passé, un héritage commun.

Appliquée à notre recherche, la notion de RS permet non seulement d'interroger les idées des enseignants d'histoire du Québec sur un ou des objets donnés, mais également de comprendre comment ces idées ont un impact sur la pratique enseignante. Il nous reste à déterminer à quel moment du processus qui mène du programme de formation à l'apprentissage de l'élève interviennent les RS des enseignants. C'est ce que le concept de curriculum caché nous permet de faire.

3.1.3. Curriculums formel, caché et réel

Les deux sections précédentes ont bien montré que l'idée de nation exerce toujours un attrait pour les individus et qu'elle est encore au cœur des institutions. La nation est accompagnée de divers éléments culturels, politiques et symboliques qui lui donnent une certaine légitimité, entre autres en prouvant qu'elle existe depuis longtemps. Nous avons également exploré le concept de représentation sociale qui permet d'expliquer comment un groupe en vient à forger une image commune d'un objet comme la nation. Les représentations de celle-ci sont évidemment plus hétérogènes qu'au début du XX^e siècle, mais les recherches sur le sujet nous portent à penser qu'elles jouent toujours un rôle signifiant dans la conduite des activités quotidiennes des groupes et des individus. Si on peut maintenant envisager comment la nation influence les représentations sociales, il nous reste à déterminer comment elle déteint sur l'école et plus précisément sur l'enseignement de l'histoire. Les concepts de curriculum formel, caché et réel nous permettent de mieux comprendre comment cette idée peut agir sur l'enseignement.

Introduisons d'abord quelques éléments inspirés de Perrenoud (1994) concernant les curriculums. Le curriculum formel (CF) est le parcours éducatif prévu par les textes officiels. Il est composé de divers documents émanant des institutions officielles, comme le programme de formation, les épreuves uniformes ou tout autre document précisant les contenus de formation. Nous savons que l'expérience vécue par les élèves varie en fonction de plusieurs facteurs et que très peu d'entre eux vivront dans les faits exactement le cheminement prévu par les textes officiels. On appelle ce parcours vécu le curriculum réel (CR). Notre recherche touche à ce qui se produit entre les deux, c'est-à-dire au moment du processus où interviennent une variété de facteurs qui font en sorte que le CF est interprété et modifié par les enseignants et les écoles et qu'il est soumis à toutes sortes d'influences. Cette étape se nomme le curriculum caché (CC). Puisque notre recherche s'intéresse aux programmes et aux enseignants, nous porterons ici notre attention sur le CF et le CC.

3.1.3.1 Curriculum formel

On pourrait décrire simplement le curriculum formel (CF) comme «l'image de la culture digne d'être transmise» (Perrenoud, 1994, p. 43). Si on se limite à l'aspect scolaire du CF, on dira que celui-ci est incarné par les textes officiels qui prescrivent des contenus d'apprentissage et, parfois des méthodes d'enseignement. Les contenus de formation qui se retrouvent dans le CF sont normalement sélectionnés en fonction de plusieurs critères et paramètres autant académiques que scientifiques et sociaux. Au premier degré, les savoirs jugés essentiels sont insérés dans le CF par le truchement d'une transposition didactique. Ainsi, les savoirs savants de la discipline source, l'histoire dans ce cas-ci, sont adaptés et transformés à des fins d'enseignement (Perrenoud, 1998). Le concept de transposition didactique, défini d'abord par Chevallard (1991), met en relief le fait que les savoirs savants ne sont pas directement transférés en classe. Ils passent par un processus de transposition dans lequel on sélectionne et on transforme les savoirs à enseigner en plus de prévoir le déroulement dans le temps de cet enseignement. C'est ce qu'on définit comme la transposition didactique externe puisqu'elle a lieu à l'extérieur de la salle de classe (Chevallard, 1991; Perrenoud, 1998; Thouin, 2014)

Dans le cas qui nous intéresse, le CF se compose d'un certain nombre de documents. Le programme de formation est le premier document publié par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2007) dans lequel sont précisés les compétences à enseigner ainsi que les savoirs de référence. Le MELS a également publié un document intitulé *Progression des apprentissages* (2011b) qui énumère les détails des connaissances déclaratives devant être maîtrisées par les élèves. Enfin, le MELS fait paraître un document précisant les cadres d'évaluation des apprentissages (2011a). On peut également considérer que l'épreuve ministérielle uniforme de quatrième secondaire fait partie du CF puisqu'elle représente une partie des exigences du MELS en matière d'apprentissage de l'histoire du Québec. Lorsque, dans la recherche, nous nous

intéressons aux éléments qui composent le CF, nous en cherchons les traces dans ces documents.

Si nous utilisons principalement la définition scolaire du CF, on ne peut ignorer les facteurs sociaux et politiques qui influencent la formation de celui-ci. Plusieurs sociologues des États-Unis ont jeté un regard critique sur les valeurs qui soutiennent la formation des programmes d'études dans les années 1970 dans la foulée des travaux d'Apple (Gottesman, 2012). Ces chercheurs ont formulé une critique radicale du système d'éducation et voient dans le CF une structure et des valeurs qui ne se limitent pas à un assemblage de connaissances à enseigner. Apple (1979) écrit d'ailleurs que la structuration des savoirs et des symboles dans le système d'éducation sont intimement liés aux principes de contrôle social et culturel. Pour Giroux et Penna, il est clair que le curriculum est beaucoup plus que la somme des apprentissages prescrits. Au-delà de la définition plus scolaire du curriculum caché (CC), qui suppose que plusieurs choses sont apprises dans l'informel de la classe et de l'école par les élèves, ils voient aussi le CC dans le programme de formation. Ils écrivent d'ailleurs que la structure des programmes et le choix des savoirs jugés dignes d'être transmis visent à socialiser les élèves afin de perpétuer le statuquo (Giroux & Penna, 1979). Apple fait une observation semblable à propos des manuels scolaires. Pour lui, la sélection des contenus de ceux-ci est imposée par les groupes dominants d'une société qui définissent ainsi les savoirs légitimes (Apple & Christian-Smith, 1991). Conséquemment, le programme de formation et les manuels scolaires, qui font tous deux partie du CF, seraient le « résultat de relations et de luttes complexes entre des groupes reposant sur les classes sociales, l'origine ethnique, le sexe ou la religion »¹⁸ (Apple & Christian-Smith, 1991, p. 2). Bernstein (2007), qui jette un regard plus philosophique sur l'éducation, affirme que la pédagogie elle-même est une forme de contrôle symbolique qui favorise la production et la reproduction culturelle.

¹⁸ « the result of complex power relations and struggles among identifiable class, race, gender/sexe, and religious groups »

Ces quelques considérations à propos du CF nous amènent d'abord à le voir comme une construction qui reflète les valeurs et la structure d'une société à une époque donnée. Il rend d'abord compte de l'avancement des connaissances sur un sujet donné et reflète alors les connaissances de l'historiographie récente. Les savoirs enseignés sont transformés pour faire leur chemin jusqu'à la classe d'histoire, mais s'inspirent toujours des savoirs savants. La critique radicale de l'éducation ajoute que les curriculums servent souvent à reproduire les structures d'une société. Ainsi, les curriculums ne sont pas qu'un regroupement des savoirs sur un sujet donné, mais peuvent également être empreints de certaines valeurs. En ce sens, on doit considérer que le CF représente les savoirs et les valeurs considérés comme légitimes par la société.

3.1.3.2 Curriculum caché

Si le CF se prête plus facilement à une analyse textuelle, le CC existe dans l'informel, le non écrit et généralement dans le non-dit. On sait également qu'il y a un écart plus ou moins grand entre le CF et l'expérience effectivement vécue par les élèves, le curriculum réel (CR) (Perrenoud, 1994). Cette différence s'explique par l'influence du CC. En effet, le CF est adapté à la réalité de la classe et de l'école en fonction de multiples facteurs que Perrenoud (1993) appelle des variables médiatrices. Parmi celles-ci, on retrouve le fait que le programme n'est qu'une trame que l'enseignant doit compléter, c'est-à-dire qu'il ne peut raisonnablement régir toute l'activité qui se déroule en classe. Perrenoud évoque également des facteurs comme l'allègement sélectif des programmes par les enseignants, la substitution partielle des manuels scolaires aux programmes officiels et l'adaptation des contenus aux besoins des élèves. D'autres facteurs liés aux conditions de pratique comme les attentes des collègues, l'influence de la culture et du climat de travail de l'établissement d'enseignement, la composition sociologique de la classe et les pressions de la communauté locale agissent également sur l'interprétation que les enseignants font du programme de formation. C'est donc dire que le CF est modifié par un nombre significatif de facteurs. Perrenoud ajoute que l'expression «curriculum caché» ne veut pas dire que ce qui est enseigné et appris est volontairement caché,

mais bien qu'il est implicite. Certains aspects du CC sont maintenus dans cet état parce qu'on ne ressent pas le besoin de les formaliser, d'autres restent dans le domaine du non-dit parce que les enseignants eux-mêmes n'ont pas nécessairement conscience de leur influence. Par exemple, il semble évident que les élèves vont à l'école entre autres pour apprendre à vivre en société même si cet aspect n'est pas forcément régi par le CF. Dans certains cas, on garde des aspects du CC implicites en l'absence d'un consensus social. C'est le cas de l'éducation à la citoyenneté ou de la transmission des valeurs «nationales» dont l'enseignement explicite donnerait l'impression d'être collé sur les valeurs de certains groupes spécifiques de la société (Perrenoud, 1993).

Si l'enseignant semble être au centre de ce processus, c'est parce qu'il réalise l'adaptation du CF en une pratique concrète (Perrenoud, 1998). En effet, l'enseignant opère la transposition didactique interne, qui transforme les savoirs à enseigner en savoirs enseignés (Chevallard, 1991). Ainsi, le professionnel qu'est l'enseignant utilise la marge de manœuvre qui lui est laissée pour adapter le programme de formation afin de favoriser l'apprentissage de ses élèves. Pour Perrenoud (1998), les variables médiatrices incluent beaucoup plus de facteurs que les choix didactiques et pédagogiques faits par l'enseignant. Depuis plus de 40 ans, plusieurs chercheurs se sont interrogés sur les facteurs qui déterminent le CC.

Ce sont d'abord les sociologues qui ont remis en question la conception traditionnelle de l'école en la plaçant dans un contexte plus large. Pour Bourdieu, il est clair que le système d'éducation vise à reproduire la structure de la société et la domination des classes dominantes par l'imposition d'un arbitraire culturel (Bourdieu & Passeron, 1970). Ces considérations ont inspiré les sociologues étatsuniens à examiner l'école non pas par le biais des programmes ou de la réussite des élèves, mais sous l'angle des valeurs implicites qu'elle véhicule en menant plusieurs recherches qualitatives sur le terrain (Abercrombie, Hill, & Turner, 1994).

Anyon (1981), par exemple, compare le CC d'écoles fréquentées par des élèves issus de diverses classes sociales. Elle remarque que, malgré une certaine uniformité des CF, les écoles adoptent des CC très différents selon leurs effectifs. L'attitude et les discours des élèves et des enseignants à l'endroit des savoirs acquis à l'école révèlent que le système scolaire tend généralement à reproduire la structure sociale en place. Par exemple, les élèves de la classe ouvrière ne sont à peu près pas mis en contact avec l'histoire de leur groupe social, ce qui peut engendrer une forme d'amnésie collective. On enseigne généralement à ces élèves à reproduire intégralement des gestes et des démarches de manière mécanique, un contexte qu'ils risquent de retrouver sur le marché du travail. Les enfants issus de classes plus aisées sont, de leur côté, conditionnés à occuper une place dirigeante dans la société lorsqu'on leur enseigne l'histoire de leur propre groupe social qui domine la société depuis plusieurs années. Pour Anyon, il est clair que l'école adopte des valeurs et des façons de faire qui contribuent largement à reproduire le statu quo, ne serait-ce que dans la perception que les enseignants ont des capacités de leurs élèves. Plus les élèves proviennent de milieux défavorisés, plus les enseignants sont portés à leur enseigner strictement la base parce qu'ils croient qu'ils ne peuvent en faire davantage. Dans l'analyse d'Anyon, c'est donc la structure capitaliste de la société qui dicte en bonne partie le CC.

D'autres chercheurs ont abordé le CC sous un angle similaire. Pour LeCompte (1978), il est clair que les valeurs que les élèves apprennent dans le déroulement du quotidien d'une journée d'école — ponctualité, obéissance et persévérance — sont liées à ce qu'on attend de la majorité des employés sur le marché du travail. Elle ajoute qu'un élève qui éprouve de la difficulté à satisfaire les exigences du CC sera marginalisé beaucoup plus rapidement qu'un élève qui s'y conforme, mais qui connaît des difficultés académiques. Pour Sambell et McDowell (1998), les évaluations sont aussi révélatrices du CC parce qu'elles induisent un certain rapport au savoir. Celles-ci renforcent généralement un modèle d'apprentissage traditionnel axé sur la mémorisation des

informations, ce qui tend à reléguer la vision de l'élève actif dans son apprentissage à l'arrière-plan.

Ce bref survol de quelques recherches menées sur le CC fait ressortir des éléments importants pour notre recherche. D'abord, on ne peut concevoir l'école en dehors de la société. Elle est une composante de celle-ci et on ne peut s'attendre à ce qu'elle fasse la promotion de valeurs et de comportements incompatibles avec la reproduction des institutions. Si les premiers sociologues à s'intéresser à cet aspect l'ont surtout fait avec l'intention d'observer les rapports de classe et de domination, nous considérons que l'idée d'appartenir à une nation et de partager des valeurs, une culture et un passé commun fait également partie de la structure de la société québécoise actuelle. Létourneau et Moisan (2004) affirment d'ailleurs qu'il serait très difficile pour l'école d'aller à l'encontre du récit historique généralement accepté dans la société. Cela ne revient pas à dire que les enseignants ne sont pas des agents autonomes dans ce système. La place faite à ceux-ci est d'ailleurs l'objet de critiques adressées aux sociologues comme Apple, Anyon et Giroux (Shaver, 1979). Anyon (1981) reconnaît en outre qu'il existe des éléments non reproductifs dans le CC et que les individus réagissent parfois au CC en adoptant un comportement contraire à ce qui est attendu.

3.1.3.3 Synthèse des curriculums formel, caché et réel

Les recherches citées pour présenter les concepts de curriculum formel, caché et réel nous permettent de mieux comprendre le processus qui fait entrer le savoir savant dans le programme de formation pour être concrétisé en pratique enseignante et finalement en apprentissage par l'élève. Ce processus complexe est influencé par plusieurs facteurs, dont la culture dominante d'une société et les actions de l'enseignant, qui doivent être considérés si on veut comprendre les rouages de l'enseignement de l'histoire. Il est d'abord clair que le curriculum formel comme le caché sont grandement influencés par les idées dominantes d'une société. Si des sociologues voient dans le choix des savoirs à transmettre une lutte entre groupes d'une société pour établir la légitimité de certains

savoirs, nous en retiendrons surtout l'idée que l'école ne peut être comprise en dehors de la société. Ainsi, les actions des enseignants, des directions et des élèves doivent être placées dans leur contexte politique, social et culturel. Ce contexte, il nous semble, est encore influencé par la structure des démocraties libérales organisées en nations.

On doit également se questionner sur le rôle de l'individu dans ce processus. Or, les individus auxquels nous nous intéressons forment un groupe qui a la caractéristique commune d'exercer une activité professionnelle dont l'objet est l'enseignement de l'histoire. À ce titre, il est tout à fait plausible qu'ils partagent certaines représentations sociales à propos de l'identification nationale dans l'enseignement de l'histoire et que ces représentations, en tant que partie constituante du curriculum caché, exercent une influence sur le curriculum formel. C'est précisément ce que notre recherche vise à explorer.

3.2 Enseignement de l'histoire et nation dans la recherche

L'identification à la nation dans l'enseignement de l'histoire est un sujet qui été fréquemment étudié sous différents angles. Cette section présente une revue des principaux écrits sur cet objet. Par souci d'efficacité, nous portons notre attention sur les recherches assez proches de notre objet de recherche pour y apporter des éléments de réponse. Nous présentons d'abord les études produites à l'international, puis celles menées au Québec.

3.2.1 Recherches à l'international

Mentionnons d'entrée de jeu que la fonction d'identification à la nation a été amplement discutée sur le plan conceptuel par les chercheurs en éducation depuis plusieurs années. Barton et Levstik (2004) expliquent que l'identification au groupe, au groupe national la plupart du temps, est une des fonctions les plus solidement ancrées de l'histoire et de son enseignement. Elle prend forme lorsqu'on crée des liens entre les élèves du présent et les acteurs du passé, en parlant au «nous» par exemple. Ils

précisent que cette fonction est là pour rester et qu'il est possible de l'utiliser à des fins d'éducation à la citoyenneté. Pour Carretero (2011), l'État-nation continue d'être le principe organisateur de l'enseignement de l'histoire dans la plupart des pays. Il ajoute qu'un enseignement axé sur la transmission du récit historique national induit une vision essentialiste de l'histoire qui tend à montrer que la nation a toujours existé et qu'elle est naturelle (Carretero, Lopez, Gonzalez, & Rodriguez-Moneo, 2012).

En définissant les différents types de finalités de l'enseignement de l'histoire, Audigier (1995) explique que l'enseignement de l'histoire et de la géographie a pour mission générale de transmettre une vision commune de la mémoire collective, du territoire et du pouvoir. De cette mission, Audigier dérive trois principales finalités. La première est patrimoniale et civique. Cette finalité vise à « transmettre une représentation partagée du passé par un récit continu depuis les origines jusqu'à nos jours » (Audigier, 1995, p. 67). Cette finalité appelle une conception transmissive de l'enseignement et cherche avant tout l'adhésion de l'élève au discours présenté. Audigier propose également la finalité intellectuelle et critique qui vise l'initiation des élèves aux rudiments de la méthode scientifique. Dans le cadre de cette finalité, l'élève est amené à adopter une attitude critique envers le savoir et à considérer que celui-ci est construit. Enfin, Audigier présente la finalité pratique, qui aspire à développer chez l'élève des habiletés concrètes qui lui serviront dans sa vie sociale et professionnelle d'adulte.

Les chercheurs ont souvent examiné les effets, sur les élèves, d'un enseignement de l'histoire fondé sur l'identification à la nation. S'intéressant au contexte de l'Irlande du Nord, Barton et McCully (2005) ont remarqué que les élèves modifient peu leurs conceptions à propos de leur appartenance à l'un ou l'autre des groupes nationaux (protestant ou catholique) entre le début et la fin de leur apprentissage formel de l'histoire au secondaire. Ils utilisent plutôt les savoirs acquis pour structurer leurs idées et leur donner un fondement historique plus solide, ce qui fait penser aux chercheurs qu'il est tout de même possible d'agir sur les représentations des élèves. On pourrait leur faire apprendre les caractéristiques et l'histoire de l'Autre afin d'élargir leurs

horizons d'une certaine façon. Dans un registre semblable, Epstein (2009) remarque que le groupe d'appartenance de l'élève influence de manière significative son adhésion au récit proposé par l'enseignement de l'histoire. Ce récit, largement centré sur l'histoire des grands hommes blancs riches, confirme souvent les représentations des élèves blancs. N'y reconnaissant pas l'histoire de leur groupe d'appartenance, les élèves afro-américains, latino-américains ou autochtones se tournent plutôt vers leur famille et leur communauté pour y trouver une histoire qui leur ressemble.

Faisant le bilan d'études menées sur la construction identitaire des élèves en Irlande du Nord, aux États-Unis et en Nouvelle-Zélande, Barton (2012a) rappelle qu'il existe bel et bien des liens entre l'enseignement de l'histoire et la formation de l'identité des élèves, mais que l'école ne peut à elle seule former cette identité. Il formule plutôt l'hypothèse que l'école peut fournir certains matériaux historiques, mais que l'élève sélectionne les éléments qui lui semblent pertinents pour forger lui-même son identité en fonction de son bagage culturel et historique. Ainsi, l'école et l'enseignement de l'histoire contribuent à façonner l'identité des élèves, que ce soit son intention ou non. Plusieurs autres recherches ont été conduites concernant l'effet de l'enseignement de l'histoire sur l'identification au groupe national chez les élèves. Nous limitons cependant ici notre revue de cette littérature puisqu'elle ne concerne pas directement notre objet de recherche. Nous retenons des recherches mentionnées que l'école exerce toujours un certain pouvoir sur la façon dont les élèves construisent leur identité. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle nous nous intéressons à ce processus. Si l'enseignement de l'histoire peut avoir un impact sur le futur des communautés, il est essentiel d'en connaître le plus possible sur les paramètres de cette influence.

D'autres études ont été menées sur les enseignants d'histoire et leur rapport à l'identification nationale. McCully et Montgomery (2009) s'intéressent aux futurs enseignants d'histoire en Irlande du Nord, une société divisée en deux factions : les nationalistes et les unionistes. Les chercheurs, qui ont remarqué que les enseignants

évitait généralement les sujets controversés de l'histoire afin d'amenuiser les tensions dans la classe, visent à mettre ceux-ci en contact avec l'aspect émotif de l'histoire de sorte qu'ils le maîtrisent mieux et soient capables de l'intégrer dans leur pratique. À cette fin, ils ont fait visiter des sites patrimoniaux à ces futurs enseignants pour les familiariser avec la charge émotive de l'histoire nationaliste et unioniste. Au final, l'expérience de McCully et Montgomery a sensibilisé les enseignants à l'aspect vécu et humain de l'histoire, faisant d'eux de meilleurs enseignants, puisque conscients de l'impact que peut avoir l'histoire sur la vie des individus, particulièrement dans une société sous haute tension comme l'Irlande du Nord.

Faden (2012) a mené une recherche dont les objectifs sont proches des nôtres, mais en adoptant une approche quelque peu différente. Elle cherche à vérifier l'utilisation que font les enseignants d'histoire des États-Unis et du Canada du récit historique afin d'imaginer la nation en classe et de proposer un modèle de citoyenneté à leurs élèves. À l'aide d'entrevues et d'observations, Faden tente de cerner l'utilisation que les enseignants font du récit historique national en classe et leur opinion sur les finalités de l'enseignement de l'histoire. À sa surprise, elle remarque que les enseignants étatsuniens sont plutôt opposés au fait que l'enseignement de l'histoire serve la cause de la construction de l'identité nationale, mais que les enseignants canadiens sont passablement favorables à cette idée. De plus, elle constate que malgré l'intention des enseignants de mettre l'accent sur le développement de la pensée historique¹⁹, leurs pratiques concrètes tendent généralement vers la diffusion du récit historique national. Cherchant la cause de cet écart, elle évoque d'abord la proposition de Werstch qui soutient que le récit historique national est souvent invisible aux yeux de ceux qui l'utilisent (Faden, 2012, p. 147). De même, elle suspecte que l'imposition de normes très

¹⁹ Pour les besoins de notre recherche, nous utilisons l'expression *pensée historique* pour désigner de manière large les habiletés intellectuelles et méthodologiques associées à la pratique de l'histoire. Notons qu'on peut retrouver l'expression *pensée historique* (Martineau, 2010), *pensée historienne* (Ségal, 1990b) ou *conscience historique* (Seixas, 2005) selon les auteurs consultés. Certaines recherches, comme celle de Duquette (2010), se penchent sur les différences entre ces termes, mais ce n'est pas l'objet de notre recherche. Du reste, l'expression *pensée historique* est celle qui est le plus souvent utilisée par les enseignants que nous avons rencontré.

strictes et d'examens standardisés limite l'indépendance des enseignants, les forçant en quelque sorte à adopter des méthodes d'enseignement plus traditionnelles correspondant aux attentes du système scolaire (p. 148). En conclusion, Faden écrit que les enseignants exercent leur métier dans un contexte où la culture dominante et les politiques influencent leur pratique autant que leurs opinions et objectifs personnels²⁰ (p. 152).

Bouhon a mené une recherche proche de nos préoccupations. Il s'intéresse en effet aux représentations sociales des enseignants à propos de leur pratique (Bouhon, 2011). Il affirme d'entrée de jeu qu'il considère le rapport des enseignants à leur discipline comme une représentation socialement construite à travers les interactions avec les collègues, les élèves et les directions. Il ajoute que le cheminement professionnel est également déterminant dans la formation de ces représentations sociales. Utilisant une méthodologie inspirée d'Abric (2003), Bouhon a interrogé 175 enseignants d'histoire francophones de Belgique et du Luxembourg en leur demandant d'énoncer des idées à propos de leur enseignement et de les hiérarchiser. Par l'utilisation de cette méthodologie, Bouhon cherche à identifier les éléments du noyau central des représentations et les éléments périphériques. Les résultats révèlent que, lorsqu'ils sont interrogés sur les pratiques idéales d'enseignement de l'histoire, les enseignants tendent à favoriser le développement de la pensée critique et la problématisation des savoirs. En revanche, lorsqu'ils sont interrogés sur les pratiques réelles, les enseignants affirment qu'ils se rapprochent d'un mode d'enseignement plus traditionnel axé sur la mémorisation de faits et la chronologie. Bouhon voit dans cet écart un effet des contraintes pratiques et institutionnelles de l'enseignement de l'histoire (Bouhon, 2009a).

²⁰ « After examining the data, however, I came to understand that teachers exercise their agency within a policy and cultural context that shapes their practices as much as their own beliefs and aims do ».

La revue de ces quelques recherches menées à l'international montre qu'il existe certainement un écart entre ce que les enseignants prétendent ou voudraient faire en classe et ce qu'ils réalisent effectivement. Que ce soit sous l'effet des contraintes institutionnelles ou de la culture dominante, l'enseignant d'histoire est résolument influencé par plusieurs facteurs. La méthodologie de Bouhon fondée sur les RS nous apparaît prometteuse, mais il demeure difficile de déterminer si le décalage entre les pratiques idéales et les pratiques réelles est vrai ou représente une distorsion des RS des répondants soucieux de bien paraître. En effet, il est délicat de déterminer si le discours des enseignants qui prétendent vouloir favoriser le développement de la pensée historique n'est pas qu'un sous-produit d'une zone muette qu'on n'aurait pas réussi à mettre en évidence. Des recherches menées dans le contexte québécois permettent de creuser davantage la question.

3.2.2 Recherches québécoises

Nous portons ici une attention particulière aux recherches menées dans le cadre québécois parce que nous avons clairement démontré jusqu'à maintenant que le contexte politique et culturel exerce une influence déterminante sur l'enseignement de l'histoire. À ce titre, l'histoire du Québec ainsi que l'état actuel de ses questionnements identitaires sont particuliers et ne peuvent pas être assimilés aux contextes européens ou étatsuniens par exemple. De plus, l'implantation récente d'un nouveau programme d'histoire, le débat qui s'en est suivi et la réécriture du programme ajoutent des facteurs pouvant agir sur les représentations sociales des enseignants.

Nous présentons d'abord deux études menées au Québec qui s'intéressent à des éléments connexes à notre recherche. Dans la première de celles-ci, Létourneau et Moisan (2004) se penchent sur la façon dont les élèves intègrent le récit historique traditionnel québécois. Les élèves reproduisent en effet les grandes lignes de la mémoire collective québécoise, c'est-à-dire une histoire ponctuée d'obstacles plus ou moins efficacement surmontés débouchant sur un avenir teinté d'incertitude. Pour

Létourneau et Moisan, l'enseignement de l'histoire et les manuels scolaires portent une partie de la responsabilité de la reproduction de ce récit historique mélancolique qui, selon les auteurs, ne correspond pas aux recherches des dernières années en histoire du Québec. S'ils estiment que la classe d'histoire est le lieu privilégié de la transmission du récit historique national, Létourneau et Moisan ajoutent que ce récit est également porté par la société en général, que ce soit à travers les productions culturelles, les institutions ou les histoires familiales. Ainsi, il serait pratiquement impossible pour l'école d'aller à contresens de ce mouvement. Cette recherche alimente l'idée que l'école est largement le produit de la société et qu'elle agit en général comme courroie de transmission des valeurs et savoirs considérés comme légitimes.

Nous avons déjà souligné que l'évaluation pouvait être un élément déterminant du curriculum caché (Sambell & McDowell, 1998) et la recherche de Warren (2013) nous permet d'explorer davantage cette idée dans le contexte québécois. L'enquête de Warren porte sur les examens d'histoire de 1970 à 2012. Cet examen est, rappelons-le, uniforme et il est nécessaire de le réussir pour obtenir le diplôme d'études secondaires. Warren établit trois phases dans l'évolution du contenu et de la forme des examens. La période de 1970 à 1990 est associée à une approche nationaliste de l'histoire. Durant cette période, les examens mettent l'accent sur les grandes dates de l'histoire du Québec et sont résolument tournés vers l'histoire des francophones. La volonté de diversifier le portrait de l'histoire du Québec à partir de l'implantation d'un nouveau programme en 1982 change peu de choses aux contenus des examens. De nouveaux éléments portant sur des événements, groupes ou personnages jusque-là ignorés sont ajoutés, mais demeurent périphériques. L'essentiel de la trame historique de l'examen demeure la même. La période de 1991 à 2008 est associée à l'histoire sociale. Warren remarque que les examens de cette période accordent moins d'importance à la trame événementielle et se concentrent davantage sur l'aspect socioéconomique. Si on met un peu moins l'accent sur l'aspect culturel, les Québécois sont dorénavant définis par leur condition sociale. La période de 2008 à 2012 est marquée par l'émergence de

l'approche didactique de l'apprentissage de l'histoire. On met l'accent sur l'étude de documents et sur la démarche en délaissant partiellement la chronologie et les connaissances factuelles. Dans les examens de cette période, « l'histoire représentait de plus en plus un matériau qui servait à autre chose qu'à enseigner l'histoire » (Warren, 2013, p. 45).

Ces observations de Warren soulèvent des éléments fort pertinents pour notre recherche. Comme il le souligne lui-même, les examens représentent l'intention didactique et politique des institutions en place en temps réel au sens où ils sont mis à jour chaque année. On remarque ainsi un certain décalage entre les objectifs du programme de formation et de l'examen. Si le programme implanté en 1982 propose un portrait plus diversifié de la société québécoise et de son histoire tout en introduisant la pensée historique comme objet d'apprentissage (Martineau, 1999), on ne voit apparaître cette intention dans les examens que dans les années 1990. Considérant l'importance que cet examen revêt pour les enseignants et les élèves, on doit envisager qu'il incite les enseignants à adapter leur pratique afin d'aider les élèves à le réussir. Il sera intéressant de vérifier à quel point l'examen uniforme d'histoire influence, encore aujourd'hui, les enseignants.

Plusieurs recherches portant directement sur les enseignants ont été menées depuis une quinzaine d'années, dont certaines touchent des préoccupations proches des nôtres. Avant l'implantation du présent programme, Martineau (1999) s'est penché sur la place que pouvait tenir l'enseignement des habiletés propres à la pensée historique. Soutenant que le programme comportait des indications explicites sur l'enseignement de ces habiletés, il a sondé les enseignants et les élèves à l'aide de questionnaires²¹. Les résultats de son enquête montrent que la plupart des enseignants sont en accord avec un enseignement de l'histoire orienté vers le développement de la pensée historique,

²¹ L'échantillon de Martineau est constitué à partir des groupes retenus par la direction de l'évaluation du ministère de l'Éducation pour l'analyse des réponses des élèves à l'épreuve unique de quatrième secondaire. Au final, Martineau a recueilli les réponses de 494 élèves provenant de 27 groupes.

mais que peu d'entre eux mettent réellement en œuvre les moyens d'y arriver. Les réponses des élèves confirment cet état de fait. Pour Martineau, l'enseignement de l'histoire de l'époque demeurait généralement axé sur la transmission de données factuelles. La faiblesse de la formation initiale et le manque de formation continue peuvent, selon lui, expliquer en partie pourquoi les enseignants ne se sentent pas assez outillés pour aborder l'enseignement de l'histoire sous l'angle du développement de la pensée historique. La recherche de Martineau comporte certaines limites parce qu'elle a été menée avant l'implantation du programme actuel. Elle ne peut donc pas témoigner des changements qu'aurait pu engendrer le nouveau programme de formation. Comme elle procède par questionnaire, le chercheur n'a pas eu l'occasion d'approfondir les questions avec les participants ni d'observer la pratique afin de vérifier s'il y a un quelconque décalage entre les pratiques déclarées et les pratiques réelles. Les réponses des élèves permettent cependant d'obtenir certaines informations sur l'enseignement reçu. La recherche révèle assez clairement que les pratiques enseignantes n'évoluent pas rapidement, malgré les intentions du programme.

Dans le sillon de Martineau, Moreau (2006) a porté son attention sur l'effet des réformes successives de l'enseignement de l'histoire depuis les années 1960 sur les pratiques. Basant sa recherche sur des sources documentaires et des entrevues, Moreau remarque surtout que les conditions réelles de pratique tendent à limiter les impacts des changements curriculaires sur la pratique réelle de l'enseignement de l'histoire. Les écrits d'individus et d'associations comme la Société des professeurs d'histoire du Québec laissent généralement transparaître un certain mécontentement face au MELS quant aux contenus des programmes et aux mesures mises en place pour soutenir l'implantation du nouveau programme. Cela a pour conséquence que « même après plusieurs années d'application, les pratiques pédagogiques ne correspondent toujours pas à l'esprit et à la lettre des programmes d'histoire nationale » (Moreau, 2006, p. 45). Pour lui, les enseignants se concentrent d'abord et avant tout sur les connaissances

historiques et sont rarement incités à remettre en question un enseignement qui repose sur des exposés magistraux, une technique efficace et éprouvée à leurs yeux.

Dans une autre recherche menée avant l'implantation du programme actuel, Provost (2006) s'est intéressée aux effets des stratégies employées par les enseignants sur l'identification nationale des élèves²². Par un questionnaire sur le profil identitaire des élèves administré avant et après une période d'enseignement, Provost a pu constater qu'un enseignement se situant dans un registre rationnel – orienté sur la démarche historique – pouvait amener un développement du profil civique chez l'élève, mesuré par des variables comme son engagement dans la communauté, l'importance qu'il accorde au vote ou l'intérêt pour les affaires politiques. Inversement, il semble qu'un enseignement fondé sur l'émotif, surtout basé sur la narration et le désir d'établir un lien empathique avec les acteurs du passé, ne parvient pas à modifier significativement l'appartenance identitaire des élèves. L'aspect de cette recherche qui retient le plus notre attention est l'observation de Provost selon laquelle une majorité d'enseignants semble privilégier un enseignement de l'histoire plus axé sur l'émotif que le rationnel. Dans le post-test administré aux élèves, certaines questions portent sur l'enseignement reçu, ce qui permet de vérifier si les conceptions des enseignants se concrétisent en pratiques réelles. Les résultats de cette partie du questionnaire montrent que des stratégies comme l'enseignement magistral et les anecdotes historiques sont des pratiques largement répandues. Il en résulte que l'enseignement reçu est majoritairement d'un registre émotif, mais qu'il est difficile d'établir une corrélation claire entre les conceptions des enseignants et leurs pratiques telles que perçues par les élèves sauf à propos de certains éléments précis. Par exemple, Provost affirme que, plus un enseignant considère la discipline historique comme une interprétation du passé basée sur des documents, plus il est probable que son enseignement se situe dans un registre rationnel. Nous retenons donc de la recherche de Provost que la composante émotive de l'enseignement de l'histoire semblait occuper une place plus importante que

²² Provost a recueilli les réponses de 16 enseignants et de 359 élèves.

la composante rationnelle avant l'implantation du Renouveau pédagogique. Il sera intéressant de voir si nos données révèlent des changements chez les enseignants à la suite de la mise en place du nouveau programme.

L'implantation du nouveau programme de formation a incité certains chercheurs à se pencher sur l'effet que ce changement de paradigme pouvait avoir sur les pratiques enseignantes. Dans cette veine, Moisan (2010) s'est intéressée aux représentations des enseignants d'histoire au sujet de l'éducation à la citoyenneté, nouveauté introduite par le Renouveau pédagogique. Grâce à des entrevues et des exercices d'association libre et forcée, Moisan a tenté de cibler le noyau central des représentations sociales de dix-huit enseignants d'histoire à propos des objets que sont l'histoire, l'enseignement de l'histoire, la citoyenneté et l'éducation à la citoyenneté. Les résultats démontrent que les enseignants privilégient la transmission de connaissances historiques avant l'apprentissage d'une méthode de recherche propre à l'histoire. La citoyenneté, toujours selon les représentations sociales de ces enseignants, est incarnée par un certain nombre de droits, de devoirs et de valeurs qui facilitent «un vivre-ensemble harmonieux et respectueux» (Moisan, 2010, p. 210). Au final, Moisan remarque que les pratiques enseignantes sont relativement éloignées des objectifs du programme de formation. Les pratiques reposent encore largement sur des exposés magistraux et font une place marginale au développement d'habiletés intellectuelles et méthodologiques chez l'élève.

Karwera (2012) s'est, lui aussi, penché sur l'éducation à la citoyenneté dans les classes d'histoire, mais en l'abordant sous l'angle de la transposition didactique interne. Les résultats de cette recherche montrent que les enseignants réussissent plus ou moins bien l'ancrage de l'éducation à la citoyenneté et que ceux-ci adoptent des conceptions différentes de la citoyenneté. Plusieurs facteurs influencent l'intégration de l'éducation à la citoyenneté en classe, dont la diversité culturelle du groupe-classe. Karwera remarque en effet que les enseignants adoptent diverses stratégies d'évitement lorsque

vient le moment d'aborder certains sujets d'actualité en classe, de peur d'offenser certains élèves. En ce sens, le contexte de pratique a un impact très concret sur la façon d'aborder un sujet potentiellement sensible, un parallèle qu'on peut certainement faire avec l'histoire de la nation.

D'autres recherches se sont intéressées à la manière dont les enseignants intègrent la mémoire historique dans leurs pratiques. Zanazanian (2011) a voulu vérifier dans quelle mesure la conscience historique des enseignants influence leur représentation de la communauté anglo-qubécoise. Dans le cadre d'entrevues semi-dirigées, il a interrogé des enseignants d'histoire du Québec sur le rôle historique qu'ont joué les Anglo-Québécois. Tous d'origine francophone, les répondants ont généralement montré qu'ils avaient une connaissance limitée de l'histoire de cette communauté dont il est conséquemment difficile d'adopter le point de vue historique. À l'aide d'un classement qui gradue les discours des enseignants d'une reprise presque intégrale des éléments de la mémoire collective à une remise en question profonde des idées reçues sur les Anglo-Québécois, Zanazanian fait voir que près de la moitié des enseignants d'histoire conçoivent que le discours historique sur les anglophones du Québec ne dit pas toute la vérité, mais que la majorité d'entre eux structure le peu d'histoire des Anglo-Québécois qu'ils connaissent autour des repères historiques traditionnels comme la Conquête, les Rébellions ou la Confédération. En somme, la mémoire collective demeure l'élément structurant des connaissances de l'histoire de la communauté anglophone du Québec.

Plus récemment, Demers (2012) a mené une étude sur les représentations des enseignants d'histoire du Québec au deuxième cycle du secondaire en ce qui concerne les finalités de l'enseignement de l'histoire. Plus précisément, elle cherche à mesurer l'apport de l'expérience pratique dans l'interprétation que les enseignants font du programme de formation. La recherche de Demers repose sur l'étude de sept cas d'enseignants d'histoire du Québec en troisième et quatrième secondaire. Les données ont été recueillies par des entrevues avec chaque participant à l'étude et par des

observations en classe enregistrées par vidéoscopie afin de mesurer l'écart possible entre les pratiques déclarées et les pratiques réelles. L'étude en arrive à la conclusion que les enseignants résistent généralement à l'approche proposée par le programme de formation et fondent leur pratique sur leur expérience et leur conception des finalités de l'enseignement de l'histoire. Conséquemment, plusieurs d'entre eux adoptent une approche centrée sur la transmission de l'information. Ainsi, les nouvelles orientations proposées par le Renouveau pédagogique semblent rester lettre morte.

De leur côté, LeVasseur et Cardin (2012) ont plutôt placé l'enseignement de l'histoire dans un contexte de modernisation de la société québécoise. Bien qu'ils concèdent que les individus définissaient largement leur identité en lien avec les institutions dans la première phase de modernité, LeVasseur et Cardin supposent que la période actuelle est définie par une autonomie grandissante de l'individu. Selon eux, le programme de formation récemment implanté « place l'individu et sa liberté de pensée au centre des valeurs du système scolaire québécois »²³ (LeVasseur & Cardin, 2012, p. 84). Leur enquête, menée sous forme d'entrevues semi-dirigées auprès de 22 enseignants d'histoire provenant presque tous de la région de Montréal, montre que les enseignants voient le développement de l'esprit critique comme l'objectif principal de l'enseignement de l'histoire. Si les enseignants délaissent progressivement la transmission d'un récit historique traditionnel, LeVasseur et Cardin y voient d'abord un effet de l'idéologie dominante, la modernité fondée sur la liberté de l'individu. Le programme contribue à renforcer cette idéologie dans l'enseignement, mais ne pourrait la créer de toutes pièces.

La recherche de Boutonnet (2013) porte son attention sur l'utilisation du matériel didactique par les enseignants, plus précisément sur l'utilisation des manuels. Il vise en effet à documenter l'utilisation des ensembles didactiques par les enseignants et à

²³ « makes the person and his freedom of thought one of the fundamental values of the Québec school system »

analyser « l'intervention éducative en regard de l'exercice de la méthode historique » (p. 10). À l'aide d'un sondage, d'entrevues et d'observations en classe, Boutonnet en arrive à la conclusion que les enseignants utilisent encore de manière extensive les manuels scolaires, c'est-à-dire qu'ils l'utilisent dans son intégralité. Il remarque cependant que les manuels ne sont pas aussi omniprésents qu'on le croyait et que les enseignants cherchent à avoir une autonomie grandissante face à cet outil. Il en vient donc au constat que les ensembles didactiques influencent moins les pratiques enseignantes que les représentations sociales des enseignants. Du reste, les données de Boutonnet tendent à montrer que l'exercice de la méthode historique en classe demeure marginale, peu importe la place que prend le manuel dans la classe des enseignants qui ont participé à la recherche.

La recherche de Rousson (2014) apporte aussi quelques informations pertinentes à notre démarche, même si elle porte sur les enseignants du primaire. Au terme d'une étude menée auprès de 21 enseignantes du primaire de la région de l'Abitibi-Témiscamingue, Rousson en arrive à la conclusion que ces enseignants ont une représentation plutôt limitée du domaine d'enseignement de l'univers social et des disciplines qui le composent. Ces représentations se concentrent souvent sur l'unique élément de représentation du temps et s'éloigne passablement, selon Rousson, des objectifs du programme de formation. Il constate également que la formation initiale des maîtres semble avoir une portée marginale sur les RS des enseignants à propos de l'histoire et de son enseignement. Au final, il remarque que le domaine de l'univers social est fréquemment mis de côté par les enseignants du primaire, ce qui fait que les élèves amorcent leur cheminement au secondaire avec certaines lacunes.

La revue de ces quelques recherches menées au Québec sur des sujets proches du nôtre montre qu'il y a un intérêt évident dans le domaine pour en connaître davantage sur le travail des enseignants. En période de changements importants, les enseignants sont la clé de voute de l'opérationnalisation du programme de formation et les chercheurs ont

tenté de savoir selon quelles modalités les enseignants ont donné vie à celui-ci. Que ces chercheurs se soient intéressés à l'éducation à la citoyenneté, à la conscience historique ou aux stratégies identitaires, tous ont constaté qu'il y avait un certain décalage entre la pratique et les prescriptions du programme de formation.

3.2.3 Synthèse de la revue des recherches

La revue que nous venons de faire des écrits pertinents à notre recherche montre d'abord qu'il existe bel et bien un décalage entre les prescriptions du programme de formation et les pratiques enseignantes. Qu'il soit question d'éducation à la citoyenneté (Karwera, 2012; Moisan, 2010), de développement de la pensée historique (Bouhon, 2010; Martineau, 1999) ou d'histoire nationale (Faden, 2012; Provost, 2006; Zanazanian, 2011), l'enseignant d'histoire est au centre du processus qui transforme le programme écrit en pratique réelle. Il modifie ce programme en fonction de différents facteurs, les conditions réelles d'exercice de sa profession ayant un impact majeur. En effet, l'enseignant ne dispose pas toujours des connaissances nécessaires à l'intégration de nouvelles approches dans sa pratique (Martineau, 1999), on ne lui offre pas systématiquement le support nécessaire (Moreau, 2006) et il a souvent tendance à privilégier la pratique devant la théorie et le programme lorsque vient le temps de planifier son enseignement (Demers, 2012).

Les recherches de Faden (2012) et Zanazanian (2011) attirent notre attention parce qu'elles soulèvent l'idée que l'enseignant est influencé par la mémoire collective ou la conscience historique. Ces deux recherches mettent de l'avant le fait que les enseignants d'histoire définissent des parties de leur pratique en fonction de la mémoire collective, que ce soit en accord ou en désaccord avec celle-ci. Ce constat est, à notre sens, primordial puisqu'on ne peut concevoir l'individu qu'est l'enseignant en dehors du groupe et de la société dans lesquels il vit et enseigne.

Enfin, les études utilisant une méthodologie fondée sur les représentations sociales (Bouhon, 2010; Demers, 2012; Moisan, 2010) nous apparaissent apporter des éléments de réponse assez précis aux questions de recherche. Nous privilégions cette approche parce que notre enquête n'entend pas décrire ou catégoriser des discours ou des pratiques, mais bien découvrir la structure et l'origine de celles-ci. En ce sens, une méthodologie où on laisse davantage de place aux participants pour s'exprimer nous apparaît appropriée.

3.3 Synthèse et question de recherche

Dans cette section, nous rappelons les principaux éléments du cadre théorique et nous formulons une question de recherche. Nous avons d'abord passé en revue le concept de nation pour établir que les nations sont des ensembles construits issus de la modernité. Différentes interprétations expliquent l'émergence des nations, mais il est clair que la mise en valeur de la culture populaire (Thiesse, 1999), la popularisation et l'uniformisation des langues vernaculaires (Anderson, 1983) ainsi que la création de rituels, de mémoires et de symboles nationaux (Hobsbawm, 1990; Hobsbawm & Ranger, 1983; Smith, 2003, 2009) ont joué un rôle dans ce processus. Au cœur des nations se trouve leur mémoire collective, le « souvenir ou l'ensemble de souvenirs, conscients ou non, d'une expérience vécue et/ou mythifiée par une collectivité vivante de l'identité de laquelle le sentiment du passé fait partie intégrante » (Nora, 1978, p. 398). On retient de cette mémoire qu'elle est le fondement de la nation, qu'elle place celle-ci dans la longue durée et assure ainsi sa légitimité et celle de ses institutions. C'est également une façon pour les membres de la nation de se raconter et de solidifier les liens qui les unissent à travers une expérience historique partagée. Ajoutons que cette mémoire, à l'instar des caractéristiques de la nation, change dans le temps et peut être renégociée selon les besoins actuels ou futurs du groupe.

Si le nationalisme n'est plus une idéologie aussi dominante qu'au début du XX^e siècle, il exerce toujours un grand pouvoir sur la conduite des affaires humaines (Anderson, 1983; Smith, 2003). Conséquemment, les institutions des États-nations continuent de la promouvoir et de transmettre les valeurs nationales. Parmi ces institutions, l'école joue un rôle prépondérant au sens où elle vise à transmettre uniformément l'histoire de la nation aux citoyens en devenir que sont les élèves (Carretero, 2011). Ces éléments nous mènent à considérer l'enseignement de l'histoire nationale comme un acte hautement politique. Qu'on argumente en faveur de la transmission de la mémoire collective ou du développement d'habiletés intellectuelles, on ne peut envisager, même au XXI^e siècle, que l'enseignement de l'histoire ait lieu en dehors du cadre national.

S'il nous apparaît clair que les institutions évoluent dans un contexte national, la réalité des individus peut être plus complexe et, surtout, plus diversifiée. Le concept de représentation sociale (RS) nous aide à mieux comprendre l'impact de certaines idées sur les actions des individus. On peut définir les RS comme un « ensemble organisé d'informations, d'opinions, d'attitudes et de croyances à propos d'un objet donné » (Abric, 2003, p. 59). Celles-ci sont socialement produites et largement influencées par les valeurs du système idéologique dominant et l'histoire du groupe. Les recherches montrent également que les RS ne sont pas que des idées, mais qu'elles ont une influence sur les actions des individus (Flament & Rouquette, 2003). Autre élément pertinent à notre recherche, il apparaît qu'une partie des RS peut être cachée lorsqu'elle est perçue par le sujet qui participe à une recherche comme contrenormative ou mal vue. Cette « zone muette » des RS est généralement révélatrice d'éléments importants d'une RS que le chercheur pourrait ne pas voir.

Cette idée de représentations socialement construites et partagées a souvent été exploitée dans diverses recherches sur les enseignants, mais nous ne l'avons pas retrouvée dans le contexte d'identification à la nation. Or, il nous apparaît tout à fait pertinent d'interroger les RS des enseignants à propos d'objets comme la nation et les

finalités de l'enseignement de l'histoire. En tant que citoyens faisant partie d'une nation et d'un corps professionnel spécifique, ces enseignants ont pu développer des RS particulières puisqu'ils doivent au quotidien vivre la transmission de la mémoire collective.

Afin de cerner le rôle que peuvent jouer les RS dans l'enseignement de l'histoire, nous avons défini les concepts de curriculum formel (CF), de curriculum caché (CC) et de curriculum réel (CR). Si le CR est plus loin de nos préoccupations parce qu'il concerne davantage la pratique réelle ou observable que les représentations sociales, le CF et le CC sont au cœur de nos préoccupations. Nous avons d'abord vu que le CF, constitué des documents et directives officiels, doit être considéré comme une représentation des savoirs et des valeurs jugés légitimes par la société (Anyon, 1981; Giroux & Penna, 1979). De son côté, le CC est composé de divers éléments qui conditionnent l'interprétation du CF. Parmi ceux-ci, on retrouve les modalités réelles de pratique, les valeurs institutionnelles, l'effet de la perception des collègues de travail, les choix didactiques faits par l'enseignant et les valeurs de celui-ci (Perrenoud, 1993). En somme, on ne peut pas assumer que le CF est appliqué intégralement en classe. Pour transformer les documents officiels en pratique réelle, les enseignants utilisent plusieurs stratégies sur lesquelles leurs choix personnels ont un impact certain. Ces choix sont en partie influencés par leurs RS qui sont, elles, socialement construites (Abric, 2003; Flament & Rouquette, 2003). Il nous apparaît donc clair que les objectifs et les effets de l'enseignement de l'histoire ne peuvent être considérés en dehors de la société qui conditionne le processus et les individus qui l'appliquent. Or, cette société est organisée sur le principe d'une nation et cherche à assurer sa survie et, en partie, à forger son avenir puisque l'État fait défaut à la nation québécoise.

Les recherches recensées ici montrent clairement que divers facteurs comme la pratique enseignante et les RS des enseignants conditionnent leur façon de mettre le programme en pratique (Bouhon, 2010; Demers, 2012; Moreau, 2006). Si ces recherches sont riches

sur le plan méthodologique, leur objet n'est pas exactement le même que le nôtre. Ainsi, elles révèlent que les enseignants ont généralement une conception assez traditionnelle de l'histoire et de son enseignement, mais elles ne nous informent pas sur leurs représentations de la nation et sur l'impact de ces représentations sur leur enseignement. Elles ne permettent pas non plus d'établir la provenance des représentations. C'est là un élément essentiel de notre recherche. En effet, les discours formulés dans le cadre du débat actuel sur l'enseignement de l'histoire se limitent souvent aux contenus des programmes sans creuser la question de la portée de ces programmes sur la pratique. Si on sait que les programmes prennent du temps à être acceptés par les enseignants (Moreau, 2006), on connaît moins les autres facteurs qui contribuent à modifier leur pratique en ce qui concerne la place de l'identification nationale dans l'enseignement de l'histoire.

Notre recherche et la méthodologie adoptée nous amènent à définir les représentations des enseignants à propos des objets « finalités de l'enseignement de l'histoire » et « identification à la nation dans l'enseignement de l'histoire » et de cerner la provenance de ces représentations. Elle nous permet également d'aller au-delà des études de cas en sondant plusieurs enseignants sur leurs représentations. Nous adoptons donc une méthodologie mixte, en menant d'abord des entrevues avec des enseignants pour ensuite valider les données recueillies auprès d'un plus grand nombre de sujets. Aucune des études recensées ici ne nous apparaît étudier les représentations sociales des enseignants à propos de l'identification nationale dans l'enseignement de l'histoire sous cet angle. Notre question générale de recherche demeure donc sans réponse précise après une revue de la littérature pertinente.

À la suite de la présentation des concepts centraux de notre recherche (nation, représentations sociales et curriculum formel/caché/réel) et des études touchant à ces concepts, nous en arrivons à définir notre question spécifique de recherche : quelles sont les représentations sociales des enseignants d'histoire du Québec des objets «

finalités de l'enseignement de l'histoire » et « identification à la nation dans l'enseignement de l'histoire »? Quelle est la place du programme de formation dans les sources de ces représentations sociales?

Chapitre 4. Méthodologie

Cette section présente les choix méthodologiques que nous avons faits en vue d'apporter des éléments de réponse à notre question de recherche. Rappelons qu'il s'agit d'abord de cerner les représentations sociales (RS) des enseignants d'histoire concernant les objets « finalités de l'enseignement de l'histoire » et « identification à la nation dans l'enseignement de l'histoire », puis d'identifier les sources de ces RS, plus précisément l'impact que peut avoir le programme de formation en histoire sur celles-ci.

Une part importante de notre recherche s'intéresse aux pratiques enseignantes, un phénomène examiné sous plusieurs angles par les chercheurs en éducation depuis quelques années. Altet définit cette pratique comme « une activité professionnelle située, orientée par des fins, des buts et les normes d'un groupe professionnel. Elle se traduit par la mise en œuvre des savoirs, procédés et compétences en actes d'une personne en situation professionnelle » (2002, p. 86). Tardif et Lessard (1999) ajoutent que, si l'enseignement est une activité professionnelle hautement contrôlée et formalisée, elle peut aussi être décrite comme une activité « floue » parce qu'elle comporte de nombreuses ambiguïtés, des imprévus et des éléments informels au quotidien. Ce contraste entre une activité formalisée et une pratique qui l'est beaucoup moins fait de la recherche sur les pratiques enseignantes un champ très riche.

En fonction de leurs objectifs et de l'avancée des connaissances, les enquêtes sur les pratiques enseignantes peuvent adopter différentes postures méthodologiques. Les recherches à visée prescriptive tentent d'identifier les pratiques enseignantes les plus efficaces (Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet, & Morin, 2010). Elles peuvent adopter une approche processus-produit dans laquelle on s'intéresse aux pratiques enseignantes à travers des observations ou des questionnaires. Ce type d'étude permet de procéder rapidement, à peu de frais, tout en couvrant un vaste territoire, mais il comporte la limite de ne toucher qu'aux pratiques déclarées ou observées. Ainsi, on

considère un nombre limité de variables et on explique les modifications dans les résultats des élèves par des changements dans la pratique enseignante. Les recherches à visée prescriptive peuvent également prendre une approche expérimentale ou quasi expérimentale dans laquelle on utilise des groupes témoin et un groupe de contrôle. On tente ainsi de vérifier si des changements apportés à une variable indépendante (les pratiques enseignantes) ont des effets sur une variable dépendante (les résultats des élèves).

Les recherches à visée euristique visent à « décrire les pratiques enseignantes dans le but de pouvoir, dans un premier temps, les comprendre et, dans un temps ultérieur, les expliquer » (Dupin de Saint-André et al., 2010, p. 165). Ce type d'étude peut d'abord prendre la forme d'enquêtes sur les pratiques enseignantes comme c'est le cas pour la recherche de Martineau (1999). Ces enquêtes s'intéressent aux pratiques déclarées et procèdent généralement par l'envoi d'un questionnaire, parfois suivi par des entrevues avec certains répondants. Les recherches à visée euristique fonctionnent également par études de cas, comme le font Moisan (2010) et Demers (2012). Celles-ci permettent l'examen détaillé d'un aspect particulier des pratiques enseignantes. Les études de cas utilisent plusieurs méthodes de prélèvement de données, mais l'observation et l'entretien sont les plus fréquents.

Étant donné le caractère exploratoire de notre enquête, mais aussi le fait qu'un certain nombre de recherches qualitatives ont déjà été réalisées auprès des enseignants d'histoire dans les dernières années, nous adoptons une approche mixte qui comporte une première phase qualitative et une seconde phase quantitative. Pour reprendre les catégories de Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet et Morin (2010), nous menons une recherche à visée euristique, dont la première phase est une étude de cas simple. La seconde phase de notre recherche consiste en une enquête par questionnaire sur les mêmes éléments que l'étude de cas, mais cette fois, pour vérifier si ceux-ci sont répandus chez les enseignants d'histoire.

4.1 Phase qualitative de la recherche

Cette première phase de la recherche nous est apparue essentielle dès le départ, puisque les représentations sociales des enseignants d'histoire du Québec n'ont pas été examinées sous l'angle exact qui nous intéresse. Certes, nous aurions pu nous inspirer des résultats d'autres recherches sur les RS pour mener une enquête strictement quantitative. Il nous apparaît cependant nécessaire de pouvoir discuter avec des enseignants et de creuser la question avant de passer à une phase quantitative qui ne permet pas d'approfondir les réponses des enseignants en temps réel. Du reste, Abric (2003) souligne l'importance de mener une préenquête dans une analyse des représentations sociales afin d'identifier les éléments susceptibles de faire partie des représentations du groupe étudié.

Le premier objectif de cette phase de la recherche est de décrire les composantes des RS des enseignants à propos des finalités de l'enseignement de l'histoire et de la place de la nation dans cet enseignement. Le second objectif est d'identifier les principaux facteurs qui influencent les RS des enseignants d'histoire. Les éléments évoqués dans cette phase seront réinvestis dans la phase quantitative de la recherche.

4.1.1 Participants

Les participants à la recherche sont des enseignants d'histoire du Québec du deuxième cycle du secondaire. Tous les participants enseignent dans des écoles secondaires publiques francophones. Huit enseignants participent à cette phase de la recherche. Puisqu'il n'existe pas de répertoire centralisé des enseignants d'histoire au secondaire, nous avons sollicité la participation des enseignants par l'intermédiaire du Groupe des responsables en univers social (GRUS), un regroupement des conseillers pédagogiques en univers social²⁴ de tout le Québec. Chaque conseiller pédagogique en univers social a

²⁴ Le domaine d'apprentissage de l'univers social s'apparente aux sciences humaines. Il regroupe les disciplines de l'histoire, de la géographie et un cours intitulé *Monde contemporain* qui aborde des enjeux internationaux liés à la politique et à l'économie.

ainsi reçu un message (ANNEXE A) l'incitant à faire suivre un lien vers un questionnaire aux enseignants d'histoire du deuxième cycle du secondaire de leur commission scolaire. Ce message a été acheminé par courriel sur la liste de diffusion du GRUS par l'entremise de son président de sorte que toutes les personnes membres du GRUS ont dû recevoir le courriel.

Le courriel envoyé aux membres du GRUS contient un hyperlien vers un questionnaire créé à l'aide de l'outil Google Documents. Ce questionnaire (ANNEXE B) vise deux objectifs. D'abord, constituer un échantillon d'enseignants qui souhaitent participer à la phase qualitative de la recherche. En ce sens, la dernière question demande au répondant s'il désire participer à une entrevue sur ses représentations à propos de l'enseignement de l'histoire. Ensuite, le questionnaire vise à récolter l'information sur le profil socioprofessionnel des enseignants qui participent effectivement à la recherche. Cette information est utilisée dans l'analyse des résultats des entrevues.

Cette démarche a mené à la création d'un échantillon par volontaires, c'est-à-dire que les participants à la phase qualitative de la recherche sont ceux qui ont répondu favorablement à une demande de collaboration (Parent, 2003). Le nombre de personnes ayant répondu à la demande de collaboration ne nous a pas permis de faire une sélection afin d'obtenir un échantillon critérié dans lequel auraient été représentés divers éléments comme la région, le nombre d'années d'expérience ou encore le type de formation initiale. L'analyse des données recueillies démontre tout de même que des enseignants aux profils assez variés participent à la recherche.

Parmi les huit participants aux entrevues, on compte trois femmes et cinq hommes. Les répondants proviennent des régions suivantes : Montérégie, Abitibi-Témiscamingue, Lanaudière, Laval et Estrie. Ils ont en moyenne 16,3 ans d'expérience en tant qu'enseignants. Dans le groupe, un seul enseignant a moins de cinq ans d'expérience, deux ont entre onze et quinze ans d'expérience, quatre ont entre seize et vingt ans

d'expérience et un seul a plus de vingt-et-un ans d'expérience. L'échantillon bénéficie donc d'une diversité régionale intéressante et d'un équilibre en hommes et femmes. Il représente, par contre, majoritairement des enseignants d'expérience, ce qui peut avoir un effet sur leurs perceptions, à propos de la formation initiale notamment, puisque celle-ci s'est déroulée il y a un certain temps pour la plupart d'entre eux.

Les enseignants de l'échantillon comportent certaines caractéristiques communes. Ils enseignent d'abord tous dans des écoles secondaires publiques francophones. Ils évoluent donc dans des environnements institutionnels semblables. Aucun enseignant ne pratique à Montréal, où l'on aurait pu retrouver un contexte culturel et socioéconomique différent. Les enseignants de l'échantillon sont par contre en contact avec diverses réalités dans leur milieu de pratique. Certains d'entre eux ont mentionné une immigration abondante et diversifiée alors que d'autres ont évoqué les difficultés socioéconomiques de leur région.

4.1.2 Outils de collecte de données

La phase qualitative de la recherche prévoit la réalisation d'entretiens avec des enseignants. La forme de ceux-ci est tributaire des écrits sur les représentations sociales (RS). En effet, nous visons à identifier une ou des RS des objets « finalités de l'enseignement de l'histoire » et « identification à la nation dans l'enseignement de l'histoire » et, idéalement, à cerner le noyau central de ces représentations.

À la base, une recherche sur les RS vise à identifier le lien qui existe entre un inducteur et un induit (Flament & Rouquette, 2003). Concrètement, les chercheurs utilisent fréquemment des techniques associatives en proposant au sujet un mot, une expression, une image, etc. (l'inducteur) et en lui demandant de verbaliser un mot ou une expression en lien avec cet élément (l'induit). Le chercheur peut demander au sujet de formuler un nombre précis de réponses et imposer certaines contraintes à celles-ci, comme le fait de n'énoncer que des adjectifs. On peut également imposer les termes à

associer. Il s'agit, dans ce cas, d'une association forcée. Le chercheur fournit une liste de mots ou d'expressions et le sujet sélectionne celui ou ceux qui correspondent le mieux à sa représentation de l'inducteur. L'avantage de cette technique est qu'elle facilite la compilation des réponses puisqu'on se trouve en présence d'un nombre déterminé à l'avance de réponses. À l'opposé, l'association libre peut générer un très grand nombre de réponses différentes. Par contre, l'association forcée peut limiter l'expression des sujets puisqu'on leur suggère des réponses, les incitant peut-être à sélectionner certaines d'entre elles et les empêchant de donner une réponse qui ne se trouverait pas dans la liste. Ceci dit, les associations forcées ont déjà été utilisées dans des recherches impliquant un plus grand nombre de sujets (165) par Bouhon (2009a) avec des résultats intéressants. Elles font d'ailleurs partie de la phase quantitative de notre propre recherche.

Ces considérations sur les méthodes de collecte de données nous amènent à fixer la forme de l'entretien. Mentionnons d'abord que les chercheurs s'entendent généralement pour affirmer qu'il est nécessaire de trianguler les données, en particulier lorsqu'il s'agit de cibler le noyau central d'une RS (Abric, 2003; Dupin de Saint-André et al., 2010; Flament & Rouquette, 2003). Ainsi, la méthodologie adoptée pour mener les entretiens aborde la RS de la nation et de l'enseignement de l'histoire de différents angles.

La première partie de l'entretien se déroule sous la forme d'une entrevue semi-structurée, un type d'entrevue bien adapté à nos besoins puisqu'il permet de recueillir des informations sur les perceptions, les opinions et les représentations du sujet (Van der Maren, 1996). Cette partie de l'entretien a pour objectif de faire ressortir les représentations de l'enseignant à propos des objets pertinents à notre recherche par des questions ouvertes. Cette partie de l'entretien a également pour objectif d'activer les idées du sujet à propos des liens entre ses RS et sa pratique. Nous avons ainsi préparé un schéma d'entrevue (ANNEXE C) qui nous permet d'aborder les principaux

éléments constituant la représentation sociale de la nation et de l'enseignement de l'histoire de chaque sujet. Ce schéma d'entrevue vise à amener l'enseignant à discuter de la place qu'il accorde à l'identification à la nation dans ses pratiques enseignantes. Les premières questions portent sur le débat qui est à l'origine de notre recherche et visent à vérifier si l'enseignant se positionne dans celui-ci. Nous espérons ainsi qu'il évoque d'entrée de jeu des éléments de sa représentation sociale des fonctions de l'enseignement de l'histoire. Suivent des questions qui portent précisément sur le rôle de l'enseignement de l'histoire dans la construction de l'identité nationale afin de vérifier comment l'enseignant se situe à propos de cette question. Enfin, les dernières questions portent sur les facteurs qui influencent les pratiques de l'enseignant. Nous espérons ainsi dresser un portrait global des représentations de l'enseignant, de ses pratiques et des sources d'influence de ces représentations et pratiques.

La seconde phase de l'entretien est une tâche d'association d'idées qui repose sur la méthodologie des recherches sur les représentations sociales et qui vise à corroborer les affirmations de la première phase de l'entretien (Abric, 2003; Bouhon, 2010; Flament & Rouquette, 2003). Nous proposons ainsi une série de mots ou d'expressions auxquels nous demandons au sujet d'associer quatre idées (ANNEXE D). Les items retenues sont « nation », « programme d'histoire et éducation à la citoyenneté » et « votre pratique enseignante ». Ces trois énoncés nous apparaissent toucher aux principaux éléments de notre problématique. Elles suggèrent d'abord un lien entre la nation et l'enseignement de l'histoire qui reste à définir par le sujet. Elles font également le pont entre le programme officiel et les pratiques enseignantes, ce qui peut révéler la relation qu'entretient le sujet avec les prescriptions du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Lorsqu'il inscrit les idées qui lui viennent en tête, le sujet est invité à décrire verbalement ce qu'il écrit et à expliquer pourquoi il l'écrit. En combinaison avec l'entretien semi-dirigé, cette tâche d'association d'idées nous permet de trianguler les données et de vérifier si les participants évoquent les mêmes idées à l'oral qu'à l'écrit.

Le schéma d'entrevue a été élaboré en fonction des considérations que nous venons d'énoncer. Il a également été expérimenté et validé avec quatre personnes, tous des étudiants à la maîtrise en histoire ou en didactique de l'histoire. Parmi ces quatre personnes, trois possédaient une expérience d'enseignant d'histoire au secondaire. La quatrième personne avait réalisé uniquement des stages au cours de la formation initiale au baccalauréat en enseignement au secondaire. À la suite de ces entrevues d'expérimentation, certains ajustements ont été apportés au schéma d'entrevue. Les questions 1 à 3 ont été ajoutées parce qu'elles permettent d'ouvrir la conversation et d'aborder de manière générale les finalités de l'enseignement de l'histoire. Ces entretiens de validation ont avant tout été utiles au chercheur pour se préparer aux entretiens de l'enquête. Nous y avons, entre autres, appris à poser des sous-questions qui permettaient d'en apprendre davantage sur certaines réponses des participants.

Notons également que nous avons réalisé un des entretiens de validation à distance parce que nous savions que nous aurions à mener un des entretiens de cette façon avec un des participants qui vit et enseigne dans une région où il ne nous est pas possible de nous rendre en personne. L'entretien à distance a été conduit à l'aide du logiciel de vidéoconférence Skype. La tâche d'association d'idées a été réalisée grâce à un document de type « présentation » créé dans l'outil Google Documents. Ce document a été partagé avec le participant par un hyperlien envoyé par courriel. Lors de l'entretien, le participant et le chercheur peuvent voir simultanément le même document et les modifications qui y sont apportées. Le document est constitué de trois pages sur lesquelles sont inscrits les mêmes inducteurs que dans le document de l'ANNEXE D. L'outil permet à l'utilisateur d'écrire à l'aide du clavier, d'ajouter des formes et des flèches à l'aide de fonctions prévues à cette fin et d'écrire à main levée sur la page.

Ce logiciel nous semblait reproduire efficacement l'expérience d'écrire sur une feuille de papier. L'entretien de validation nous a permis d'établir qu'il était important de guider le participant à travers les fonctions de l'application pour que celles-ci ne constituent

pas un obstacle à la réalisation de la tâche. Malgré des indications précises, il semble que les participants qui ne sont pas déjà familiers avec cet outil se limitent à inscrire des mots à l'aide du clavier. L'outil aurait également permis d'ajouter des lignes et des flèches pour souligner les liens qui existent entre deux idées, mais les participants n'ont pas fait usage de cette fonction. Sans avoir un impact direct sur le contenu de cette partie de l'entretien, l'utilisation de Google documents a possiblement limité quelque peu l'expression des participants qui l'ont utilisé.

4.1.3 Déroulement

Les entretiens avec les huit participants ont été menés entre la mi-mai et la mi-juin 2014. Sept des huit entretiens ont été faits en personne par le chercheur, le huitième a été conduit à distance par le chercheur. Six des sept entretiens réalisés en personne se sont tenus sur le lieu de travail des enseignants, dans le local où ils donnent leurs cours. Le septième entretien s'est déroulé à la résidence d'un enseignant. Le lieu et le contexte dans lesquels ont eu lieu les entretiens n'ont pas eu un impact significatif sur leur déroulement.

Durant l'entretien, le chercheur pose les questions prévues au schéma d'entrevue, mais pose également des sous-questions pour approfondir certains aspects des réponses des sujets lorsque cela semble pertinent. Pour la partie portant sur les facteurs qui influencent la conception de l'enseignement de l'histoire des participants, le chercheur demande d'abord au participant d'évoquer les éléments les plus importants pour lui pour ensuite discuter d'un certain nombre d'éléments qui pourraient également l'influencer. Parmi ceux-ci, le programme de formation, l'évaluation, la relation avec les collègues, les demandes de la direction de l'école, le matériel didactique utilisé, l'accompagnement de stagiaires et des expériences de rédaction de matériel didactique ont été évoqués. Plusieurs de ces facteurs se sont ajoutés au fil des entretiens. Ces facteurs font référence aux éléments qui font ou peuvent faire partie du curriculum caché selon Perrenoud (1993). Lorsque le sujet a discuté de l'influence de tous ces

facteurs, le chercheur l'invite à revenir sur les éléments énoncés d'emblée pour confirmer si ceux-ci sont toujours les plus déterminants ou s'il pense qu'un des facteurs discutés par la suite pourrait avoir davantage d'importance.

Durant la réalisation de la tâche d'association, le participant est invité à écrire ses idées sous la forme qui lui convient le mieux, que ce soit une liste de mots, un schéma conceptuel ou même des symboles. Le sujet est également invité à commenter verbalement les informations écrites. Même si la tâche propose d'écrire quatre idées, nous n'avons pas restreint les participants qui désiraient en écrire davantage.

La durée des entretiens varie de 60 à 90 minutes. Chaque entretien a été enregistré au format audio à l'aide du microphone intégré à l'ordinateur du chercheur sur le logiciel Garage Band. Ces enregistrements ont été convertis en fichiers MP3 qui sont sauvegardés sur l'ordinateur du chercheur. L'accès à ces fichiers est protégé par mot de passe.

Comme précisé plus haut, un des entretiens a été réalisé à distance grâce au logiciel de vidéoconférence Skype parce que le participant réside dans la région de l'Abitibi-Témiscamingue. Des difficultés techniques nous ont empêchés d'établir le lien vidéo avec le participant. L'entretien s'est donc déroulé par lien audio seulement. La tâche d'association a été réalisée avec succès par le logiciel Google documents tel que décrit plus haut.

Nous devons noter qu'une variable a été introduite par hasard dans le premier entretien et a été reproduite pour tous les entretiens subséquents, sauf celui réalisé à distance. Lors de la première entrevue, le chercheur faisait la lecture personnelle de l'ouvrage *Ils ont couru l'Amérique* de Bouchard et Lévesque (2014), un ouvrage qui raconte le parcours de quatorze Canadiens français qui ont marqué l'histoire de l'Amérique du Nord en découvrant, en cartographiant et en défrichant des territoires jusque-là

inconnus des Européens. Le chercheur a utilisé le livre pour le mettre sous l'ordinateur afin de surélever le microphone pour qu'il soit un peu plus proche du participant. Ce dernier, qui venait de terminer la lecture du livre, a alors fait un commentaire sur celui-ci au début et à quelques reprises durant l'entretien. Pour cette raison, nous avons procédé exactement de la même façon pour chaque entrevue et le livre a été l'occasion de quelques commentaires au fil des rencontres. Le livre a donc servi d'inducteur « passif », dirons-nous, parce qu'il était présent pour chaque entretien et que les participants étaient libres de le remarquer et d'en discuter. Il ne faisait par contre pas l'objet de questions particulières formulées par le chercheur.

4.1.4 Analyse des données

Pour la phase qualitative de la recherche, nous traitons les données recueillies dans le but de faire une description des représentations des enseignants. Nous collectons cependant différents types de données et cela nous incite à adopter une méthodologie hybride. Comme nous l'avons déjà mentionné, la collecte de données se déroule en deux temps : l'entretien initial et l'association d'idées. L'information colligée à ces divers moments est traitée de manières différentes, mais cohérentes avec nos objectifs de recherche. Dans tous les cas, nous adoptons une approche de type inductif modéré, c'est-à-dire que nous accordons une certaine flexibilité au cadre théorique afin de laisser émerger de nouvelles catégories durant l'entretien et surtout lors de l'analyse des données recueillies (Savoie-Zajc, 2011).

Puisque notre objectif est avant tout de décrire les représentations sociales (RS) des enseignants à propos de certains objets, nous exposons dans un premier temps l'essentiel des réponses des participants sans nécessairement les classer dans une catégorie trop rigide. Dans la mesure où nous ne visons pas à mesurer les assises théoriques et épistémologiques de leurs positions, il serait abusif d'associer les réponses des participants à des postures théoriques construites d'avance. Nous présentons plutôt les positions des répondants d'abord en fonction de trois thèmes centraux de

l'entretien, soit les finalités de l'enseignement de l'histoire, la teneur du concept de nation et la place de la nation dans l'enseignement de l'histoire. Nous supposons ainsi que ces trois thèmes peuvent être liés entre eux ou, comme le précise Bouhon (2009b) pour les objets de sa propre recherche, que les RS de ces trois objets peuvent être plus ou moins autonomes les uns par rapport aux autres.

Sans classer catégoriquement les affirmations des participants, nous les situons tout de même par rapport aux finalités de l'enseignement de l'histoire identifiées par Audigier (1995). En faisant le bilan de chaque entrevue, nous précisons si les vues exprimées par chaque participant sont davantage associées aux finalités patrimoniales et civiques, intellectuelles et critiques ou pratiques. Nous pouvons, de cette manière, dresser un portrait global du groupe d'enseignants rencontré.

Après avoir fait la description de la RS de ces objets pour chaque participant, nous présentons une synthèse de ses réponses à propos des facteurs qui influencent le plus sa conception de l'enseignement de l'histoire. De la même manière, nous résumons les propos des participants à propos des facteurs qui les ont le plus influencés.

La tâche d'association d'idées fait l'objet d'un traitement semblable à la première partie de l'entretien, à l'exception que nous gardons une trace écrite des réponses. Ainsi, chaque participant est invité à écrire les idées qui lui semblent les plus pertinentes en lien avec les trois inducteurs déjà mentionnés (nation, enseignement de l'histoire et ma pratique enseignante). Comme les participants sont également invités à s'exprimer verbalement sur ce qu'ils écrivent, il est possible au chercheur de mesurer l'importance de chaque idée inscrite lors de l'écoute et de l'analyse des entretiens.

Ainsi, cette partie de l'entretien permet de vérifier si les participants répondent sensiblement la même chose aux questions et à l'association d'idées. Le chercheur

possède ainsi des outils pour évaluer la cohérence des réponses des enseignants rencontrés.

4.1.5 Considérations éthiques

Les participants à cette phase de la recherche ont été recrutés par le truchement d'un message (ANNEXE A) relayé par les conseillers pédagogiques en univers social membres du GRUS. Le questionnaire sur le profil professionnel et personnel des participants (ANNEXE B) est leur premier contact avec l'étude. La section « information et consentement » de ce formulaire fournit toutes les informations pertinentes aux participants concernant la recherche, incluant les objectifs de la recherche et les mesures prises pour assurer la confidentialité. À propos de ce dernier aspect, les participants sont assurés que leur identité sera protégée et qu'ils prennent part à la recherche de façon anonyme. Ils sont également assurés que les données les concernant ne sont consultées que par le chercheur et qu'elles seront détruites sept ans après la fin du projet. Puisque le questionnaire est passé à l'aide de moyens électroniques, les participants signifient leur accord avec les conditions de participation en cochant une case à cet effet. Le formulaire contient également les coordonnées du chercheur et de l'ombudsman de l'Université de Montréal pour toutes questions subséquentes sur l'éthique de cette recherche.

Les participants qui ont rempli le questionnaire sur le profil professionnel et personnel et qui ont accepté de participer à l'entretien ont été contactés par courriel par le chercheur afin de prévoir la date et l'endroit de l'entretien. En prévision de celui-ci, les participants ont reçu par courriel le formulaire de consentement (ANNEXE E) de participation à la recherche. Celui-ci les informe des modalités de participation à la recherche et des aspects de confidentialité. Ce formulaire est relu et signé en deux copies en présence du chercheur au début de l'entretien. En plus des modalités portant sur la confidentialité déjà présentes dans le questionnaire de l'ANNEXE B, le formulaire

de consentement précise également que le participant peut se retirer à tout moment de la recherche sur simple avis verbal.

Tous les documents pouvant révéler l'identité des participants sont sauvegardés au format numérique sur l'ordinateur du chercheur et sont protégés par mot de passe. Il est donc impossible pour quiconque d'identifier les personnes ayant participé à la recherche. Un nom fictif est attribué à chaque participant dans le chapitre portant sur les résultats de la recherche. Le lecteur ne peut donc identifier ni le participant, ni son école ou sa commission scolaire.

4.1.6 Synthèse de la méthodologie qualitative

Rappelons ici les principales caractéristiques de la méthodologie choisie pour la phase qualitative de la recherche. Notre intention est de décrire le mieux possible les représentations sociales d'enseignants d'histoire du Québec au secondaire. Pour ce faire, nous avons rassemblé un échantillon de huit enseignants provenant de différentes régions et enseignant l'histoire en troisième ou en quatrième secondaire.

Pour atteindre cet objectif, nous menons des entretiens semi-dirigés en deux temps. Nous posons d'abord une série de questions aux participants à propos des finalités de l'enseignement de l'histoire, du concept de nation et de la place qu'ils accordent à la nation dans leur enseignement. Nous les interrogeons également sur les facteurs qui influencent le plus leur façon de concevoir l'enseignement de l'histoire. Nous proposons ensuite une tâche d'association d'idées aux participants à partir des termes suivants : « nation », « programme d'histoire et d'éducation à la citoyenneté » et « pratique enseignante ».

Les données ainsi recueillies sont analysées d'une manière descriptive. Chaque cas est présenté en fonction de catégories d'information qui correspondent aux objectifs de notre recherche. Au final, cette méthodologie nous permet de dresser un portrait des

représentations sociales des enseignants faisant partie de l'échantillon, mais également de prélever des données qui seront fort utiles pour la phase quantitative de la recherche. Comme le souligne Abric (2003), il est essentiel de mener une préenquête lorsqu'on sonde les représentations sociales d'une population par sondage. L'intérêt de la phase qualitative de notre étude va au-delà de la simple préenquête, mais nous sert tout de même à mettre en forme le questionnaire de la phase quantitative de la recherche.

4.2 Phase quantitative de la recherche

Comme nous l'avons démontré au chapitre précédent, la recherche sur les représentations sociales des enseignants d'histoire au Québec s'est déroulée dans un cadre essentiellement qualitatif au cours des dernières années. On pense notamment aux écrits de Moisan (2010), de Karwera (2012) et de Demers (2012). Ces enquêtes nous en apprennent beaucoup sur les conceptions des enseignants et sur leur bagage épistémologique, mais ne vérifient pas si ces éléments sont répandus dans la population des enseignants d'histoire. Boutonnet (2013) a, par contre, mené une recherche sur l'utilisation du matériel didactique en partie quantitative dans laquelle il a pu sonder 81 enseignants. Martineau (1999) a également mené une recherche quantitative au milieu des années 1990. Si cette recherche nous révèle, elle aussi, des éléments importants sur les conceptions des enseignants d'histoire, elle n'emploie pas une méthodologie spécifique aux représentations sociales, parce que ce n'est pas son objet de recherche, et elle a eu lieu avant l'implantation du présent programme de formation. Ces considérations nous poussent à tenter une observation quantitative des représentations sociales des enseignants d'histoire en matière d'identification à la nation.

Les objectifs poursuivis dans la phase quantitative de la recherche sont directement inspirés de notre question de recherche : quelles sont les représentations sociales des enseignants d'histoire du Québec des objets « finalités de l'enseignement de l'histoire »

et « identification à la nation dans l'enseignement de l'histoire »? Quelle est la place du programme de formation dans les sources de ces représentations sociales?

Ainsi, notre première intention est de cerner la représentation sociale (RS) des enseignants à propos des objets mentionnés plus haut. Cet objectif sous-tend deux sous-objectifs. Le premier est d'identifier le noyau central de la RS. Une méthode de questionnement basée sur le choix et le rejet d'items parmi une liste nous permet d'émettre des hypothèses valables sur la centralité de certaines composantes de la RS (Bouhon, 2009a; Vergès, 2001). Le deuxième sous-objectif est de vérifier l'existence de sous-groupes ayant une RS différente de la majorité. La méthode utilisée nous donne les moyens de vérifier s'il existe des RS concurrentes et contrastées d'un même objet.

Notre second objectif est de sonder les facteurs qui influencent les RS des enseignants d'histoire. Notre question de recherche évoque le programme de formation comme influence possible parce qu'il a beaucoup été question de ce document dans le débat sur l'enseignement de l'histoire. Les participants sont de même questionnés sur les facteurs qui ont façonné leur conception et leur pratique de l'enseignement de l'histoire du Québec. Il est évidemment question du programme de formation lui-même, mais aussi d'autres facteurs comme l'interaction avec les collègues, la formation initiale et le matériel didactique, des éléments qui font partie du curriculum caché (Perrenoud, 1993). Cette deuxième partie du chapitre de méthodologie présente donc les moyens mis en place pour atteindre ces objectifs.

4.2.1 Participants

La population visée par la phase quantitative de la recherche est la même que pour la phase qualitative, c'est-à-dire les enseignants d'histoire au deuxième cycle du secondaire, soit ceux qui enseignent l'histoire du Québec. Il est notoirement difficile de calculer ou même d'estimer la taille de cette population pour plusieurs raisons. Les statistiques du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (2014) nous

indiquent que, pour l'année scolaire 2010-2011, 2 696 enseignants oeuvraient en sciences humaines au secondaire dans les commissions scolaires du Québec. Cette statistique ne précise pas combien de personnes enseignent l'histoire au deuxième cycle du secondaire. Rappelons que la formation initiale qualifie les futurs enseignants pour enseigner l'histoire du monde et du Québec, la géographie et un cours de géopolitique intitulé *Monde contemporain*²⁵. D'une année à l'autre, les enseignants peuvent être appelés à enseigner l'une ou l'autre de ces disciplines. De plus, nous ne disposons pas des données équivalentes pour les établissements d'enseignement privés.

Dans ces conditions, il n'est pas envisageable de constituer un échantillon véritablement représentatif de la population. Nous ne connaissons pas exactement la taille de la population et, comme il n'existe pas de registre officiel des enseignants d'histoire du Québec au secondaire, nous ne pouvons garantir que chaque membre de la population a une chance non nulle et égale de faire partie de l'échantillon. Nous avons plutôt constitué un échantillon de convenance, c'est-à-dire un échantillon d'abord guidé par l'accessibilité des répondants (Newby, 2014), tout comme l'a fait Boutonnet (2013) avec des moyens semblables aux nôtres. Étant donné le caractère exploratoire de notre recherche, ce type d'échantillon aura l'avantage de produire un premier portrait des représentations sociales des enseignants d'histoire du Québec en ce qui concerne l'identification à la nation.

Comme pour la phase qualitative de la recherche, les participants sont sollicités par l'intermédiaire des membres du Groupe des responsables en univers social (GRUS). Un courriel relayé par le président du GRUS invite les conseillers pédagogiques en univers social à transmettre eux-mêmes une invitation aux enseignants d'histoire du Québec au secondaire de leur commission scolaire (ANNEXE F). Cette façon de joindre les enseignants nous permet théoriquement de faire parvenir notre message à tous les

²⁵ Voir par exemple la description du baccalauréat en enseignement de l'univers social de l'Université de Montréal: <http://admission.umontreal.ca/programmes/baccalaureat-en-enseignement-de-lunivers-social-au-secondaire/presentation/>

enseignants d'histoire du Québec du secteur public. Par contre, on ne peut confirmer que le message est bel et bien transmis par les conseillers pédagogiques. Cette méthode est tout de même celle qui nous permet d'atteindre potentiellement le plus vaste nombre d'enseignants de milieux variés.

Au total, 54 personnes ont accepté de participer au sondage. De ce nombre, 34 personnes ont répondu à toutes les questions. Deux participants de plus ont répondu aux questions sur les finalités de l'enseignement de l'histoire et sur l'identification à la nation dans l'enseignement de l'histoire, mais ont omis de répondre aux questions sur les facteurs qui influencent la conception et la pratique de l'enseignement de l'histoire. Les réponses de 36 enseignants ont donc été compilées dans l'analyse du contenu des représentations sociales. Pour les analyses des facteurs qui les influencent, nous avons colligé les réponses de 34 enseignants. Parmi ceux-ci, 29 % enseignent en troisième secondaire, 50 % en quatrième secondaire et 21 % enseignent aux deux niveaux²⁶. Les répondants enseignent l'histoire au secondaire depuis neuf ans en moyenne : 48 % d'entre eux sont des femmes, tandis que 52 % sont des hommes. Comme l'indique le tableau 2, les répondants proviennent de diverses régions du Québec.

Tableau 2 — Provenance des répondants au sondage

Région du Québec	Pourcentage des répondants
Abitibi-Témiscamingue	5
Bas-Saint-Laurent-Gaspésie	12
Côte-Nord	0
Estrie	5
Lanaudière	5
Laurentides	17
Laval	0

²⁶ Cela n'exclut pas le fait que les répondants peuvent enseigner à d'autres niveaux.

Mauricie-Centre-du-Québec	2
Montréal	17
Montréal	5
Outaouais	2
Québec-Chaudière-Appalaches	29
Saguenay-Lac-Saint-Jean	2

4.2.2 Outils de collecte de données

L'outil de collecte de données pour cette phase de la recherche est inspiré d'autres études menées sur les représentations sociales (RS). Nos choix méthodologiques reposent en bonne partie sur les recherches de Bouhon (2007, 2009a, 2009b, 2010). Celui-ci s'est intéressé aux représentations sociales des enseignants d'histoire à propos des changements curriculaires en Belgique et au Luxembourg. Nous avons opté pour un questionnaire basé sur des associations forcées de termes. Cette démarche permet un traitement plus facile des données parce que nous n'avons pas à classer et à interpréter les réponses des participants comme dans le cas d'une évocation libre. Il comporte cependant le risque d'introduire un biais par induction ou par élision (Flament & Rouquette, 2003). Pour cette raison, nous avons pris certaines dispositions afin de nous assurer que les expressions à associer trouveraient un écho chez les participants, en les tirant des entrevues avec les enseignants et en validant de diverses manières le questionnaire.

Le questionnaire (ANNEXE H) administré aux participants comporte trois blocs distincts. Le premier bloc consiste en une association d'idées à propos des finalités de l'enseignement de l'histoire du Québec. La structure de ce bloc du questionnaire repose sur les recommandations de Vergès (2001) et prend la forme d'un questionnaire de caractérisation dans lequel le répondant doit choisir et exclure un certain nombre d'idées. Vergès affirme que les questionnaires qui utilisent une échelle de degré

d'accord ne permettent pas de sonder la structure de la RS. Il propose plutôt une forme de questionnaire où le répondant doit choisir et exclure des énoncés en lien avec un inducteur. Cette approche, aussi utilisée par Bouhon (2009a, 2011), permet d'identifier les éléments qui sont proches du noyau central de la représentation sociale et ceux qui en sont éloignés. Elle demande également qu'on tienne compte des éléments qui ne sont pas choisis ou exclus, puisqu'ils peuvent faire partie du système périphérique de la RS. Cette démarche sert également à déceler l'existence d'une sous-population qui aurait une représentation différente du reste de la population d'un objet particulier. Nous donnons plus de détails dans les pages qui suivent sur le traitement des données tirées de ce type de questionnaire.

Le premier bloc du questionnaire contient la question suivante : quelles sont, selon vous, les finalités de l'enseignement de l'histoire? Les participants doivent ensuite choisir parmi une liste de neuf énoncés les trois qui correspondent le mieux à leur vision et les trois qui correspondent le moins à leur vision. À la suite de cet exercice, trois énoncés ne sont pas sélectionnés par les participants. Cette question vise à vérifier si les enseignants accordent une place importante à la fonction identitaire de l'enseignement de l'histoire par rapport aux autres finalités potentielles. Les choix de réponse « transmettre la mémoire collective québécoise » et « favoriser l'attachement des élèves à l'identité québécoise » sont des indicateurs qui permettraient d'identifier une représentation de l'enseignement de l'histoire où l'aspect identitaire est important²⁷. Ces items sont associés aux finalités patrimoniales et civiques d'Audigier (1995).

Les énoncés proposés dans cette question sont inspirés des réponses des enseignants qui ont participé aux entrevues. Ces derniers ont en effet répondu à la même question dans le cadre des entretiens. Les réponses des huit participants ont été compilées et regroupées, puisque certains d'entre eux avaient donné essentiellement les mêmes réponses, mais en les formulant différemment. Au fil des validations du questionnaire,

²⁷ Consulter l'Annexe H pour le questionnaire complet.

nous avons également ajouté des expressions qui permettent de représenter des options qui n'ont pas été rencontrées durant les entrevues.

Le deuxième bloc est structuré de la même façon que le premier. La question qu'il pose aux participants est la suivante : comment traitez-vous de la nation dans votre enseignement? Cette question vise plus directement notre objet de recherche. Les énoncés à classer permettent de cerner le traitement que les enseignants font du concept de nation dans leur enseignement. Les énoncés « J'amène les élèves à s'attacher à l'identité, à l'histoire et aux valeurs du Québec » et « J'aborde le nationalisme de manière positive pour qu'il soit porteur d'un projet et d'ouverture sur les autres », par exemple, témoignent d'un enseignement tourné vers une adhésion à une identité québécoise et une incitation à s'engager dans la préservation de cette identité et sont, eux aussi, associés à des finalités de type patrimonial et civique.

Au fil des validations, quelques items ont été intégrés à la liste afin de rendre possible l'expression de points de vue différents. Les énoncés « J'amène les élèves à s'attacher à l'identité, à l'histoire et aux valeurs du Canada » et « Je présente les caractéristiques de base de la nation canadienne » n'ont pas été évoqués durant les entrevues, mais ont été ajoutés pour permettre à des visions distinctes de la nation de se manifester.

Le troisième et dernier bloc de questions vise à identifier les principaux facteurs qui influencent les RS des enseignants à propos des finalités de l'enseignement de l'histoire et de la place que peut y tenir la fonction d'identification à la nation. Ce bloc de question consiste en une liste d'items avec lesquels les participants doivent signifier leur accord à l'aide d'une échelle de quatre degrés. Les énoncés sont en lien avec affirmation suivante : « Cet élément est déterminant dans ma façon de concevoir et de pratiquer l'enseignement de l'histoire ». L'échelle propose les degrés d'accord suivant : « fortement en désaccord », « plutôt en désaccord », « plutôt en accord », « fortement en accord » et « ne s'applique pas », une approche fondée sur l'échelle de Linkert qui

est largement utilisée dans les sondages de tous genres depuis les années 1930 (Newby, 2014).

Tous les facteurs mentionnés dans la liste sont inspirés des éléments du curriculum caché nommés par Perrenoud (1993). Les facteurs identifiés proviennent également des entrevues menées durant la phase qualitative de la recherche. En effet, tous ces facteurs ont été abordés dans l'une ou l'autre des entrevues, sans qu'ils aient nécessairement été identifiés comme importants. Le nombre de facteurs évoqués (27) rend difficile l'utilisation d'une structure semblable aux deux premiers blocs du questionnaire et il ne nous a pas paru approprié de réduire à neuf ou à douze le nombre d'énoncés puisque cela aurait trop restreint la possibilité pour les répondants de s'exprimer. De plus, comme ce bloc de question ne vise pas à déterminer la structure d'une RS, la mise en garde de Vergès (2001) à propos des échelles de degré d'accord nous semblait ne pas s'appliquer.

Le questionnaire a été créé et diffusé grâce à l'application Qualtrics²⁸. Cet outil est conçu pour mener des sondages, autant pour des recherches universitaires que pour des enquêtes de mise en marché. Qualtrics a été retenu, entre autres, parce qu'il offre plusieurs types de questions, dont celui qui permet de faire des choix parmi une liste d'énoncés. Le participant qui remplit le sondage n'a qu'à glisser-déposer les énoncés dans des boîtes prévues à cette fin. Qualtrics permet de publier le sondage à l'aide d'un simple lien hypertexte, ce qui facilite grandement la diffusion de celui-ci. Il permet également d'exporter les données recueillies dans divers formats. L'option que nous avons retenue est celle de les exporter pour les traiter dans le logiciel SPSS²⁹.

Nous avons appliqué diverses méthodes de validation au sondage au cours de l'été 2014. Le questionnaire a d'abord été validé par les quatre mêmes étudiants qui ont

²⁸ Voir le qualtrics.com

²⁹ Nous avons utilisé la version 21 du logiciel pour notre recherche.

expérimenté le schéma d'entrevue. Nous avons apporté des modifications au questionnaire à la suite de cette première vérification pour ensuite créer le formulaire qui a servi au prétest officiel. Lors du prétest du questionnaire, nous avons demandé à la direction de recherche, à la codirection ainsi qu'à deux autres professeurs compétents dans le domaine de la didactique de l'histoire de remplir le questionnaire pour ensuite nous donner leurs commentaires. Nous avons également invité les huit participants à la phase qualitative de la recherche à remplir le questionnaire pour qu'ils donnent, eux aussi, leurs impressions³⁰. Les commentaires des personnes ayant participé à ce prétest mettaient en évidence la difficulté de répondre aux questions des deux premiers blocs, c'est-à-dire qu'il était difficile de choisir et surtout de rejeter trois des énoncés. Cette version du questionnaire proposait des items qui correspondaient tous plus ou moins à la vision des enseignants et certains des énoncés n'étaient pas mutuellement exclusifs. À la suite de ces commentaires, ceux-ci ont été retravaillés afin de refléter une plus grande diversité de points de vue.

Le prétest nous a également amenés à simplifier le questionnaire. Le questionnaire original comportait une troisième tâche d'association d'idées à propos de la représentation sociale du concept de nation lui-même. Or, il nous est apparu que cette question était redondante avec la question portant sur la place de la nation dans l'enseignement de l'histoire. Pour simplifier la tâche du participant et l'interprétation des données, nous avons retiré cette question à la suite du prétest.

4.2.3 Déroulement

Le questionnaire a été diffusé à partir du début septembre à la fin novembre 2014. Un message de sollicitation a été envoyé aux membres du GRUS (ANNEXE F) afin que ceux-ci le transmettent aux enseignants d'histoire au deuxième cycle du secondaire de leur commission scolaire. Le questionnaire est resté disponible pendant deux mois, après quoi nous avons cessé de recevoir des réponses.

³⁰ Le questionnaire utilisé pour ce prétest est disponible à l'Annexe G

4.2.4 Analyse des données

Avant de présenter les détails de l'analyse des données recueillies, rappelons brièvement les objectifs visés pour la phase quantitative de la recherche. Nous tentons d'abord de cerner les composantes de la RS des finalités de l'enseignement de l'histoire et plus particulièrement la place qu'y occupe la fonction d'identification à la nation. Nous visons également deux sous-objectifs dans ce sens, c'est-à-dire d'identifier le noyau central de cette représentation et de vérifier s'il existe un sous-groupe qui aurait une représentation différente de la majorité. Enfin, nous désirons détecter les facteurs qui influencent le plus les RS des enseignants. Ces objectifs et les méthodologies employées dans des recherches similaires à la nôtre nous ont amenés à choisir des outils d'analyse adaptés à nos besoins.

4.2.4.1 Noyau central des représentations sociales

Afin d'identifier les composantes de la RS et potentiellement celles du noyau central de celle-ci, nous utilisons des statistiques descriptives basées sur les travaux de Vergès (2001) et Bouhon (2009a, 2011). Les réponses aux deux premières questions sont d'abord traitées de manière très simple à l'aide de droites qui illustrent la tendance du groupe à choisir, à ignorer ou à rejeter un item. Ainsi, pour chaque énoncé de ces deux questions nous pouvons identifier ceux qui ont été le plus souvent choisis par les participants. Comme l'explique Vergès (2001), ce traitement des données permet de faire émerger certaines tendances. Ainsi, lorsqu'un énoncé présente une courbe en « J » (figure 1), on peut supposer qu'il fait bel et bien partie de la RS et potentiellement du noyau central de celle-ci. Si un énoncé présente une courbe en cloche (figure 1), cela veut dire qu'il a été généralement ignoré par les répondants et qu'il peut faire partie du système périphérique de la RS. Enfin, si l'énoncé présente une courbe en « U » (figure 2), cela montre que l'énoncé fait l'objet de perceptions contrastées puisqu'une partie de la population l'a choisi et qu'une autre l'a rejeté. Une courbe de ce genre peut

signifier qu'il existe un sous-groupe ayant une RS de l'objet différente de la majorité de la population étudiée.

Figure 1 — Profils de distribution des réponses

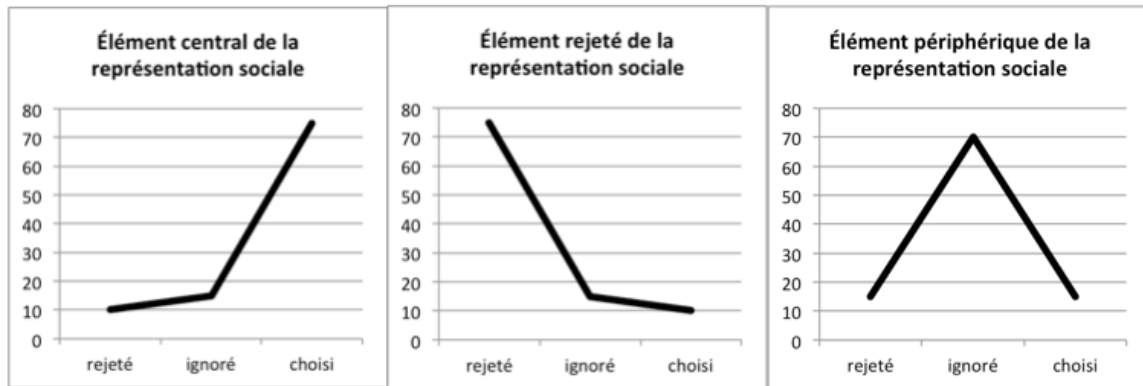
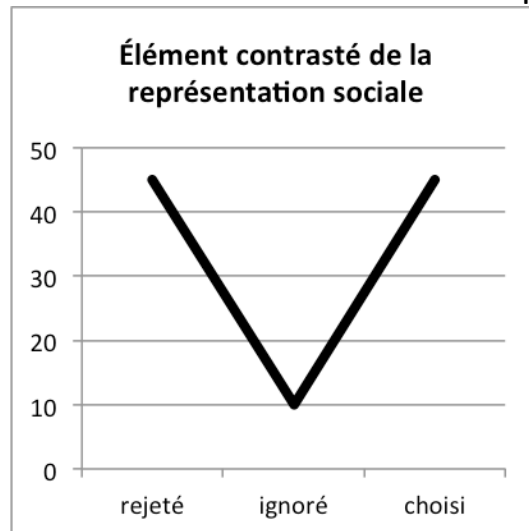


Figure 2 — Profil de distribution d'un élément contrasté d'une représentation sociale



4.2.4.2 Présence de sous-groupes

Ce type de représentation nous permet d'atteindre en partie notre objectif de cerner la structure et la composition de la RS. Il nous amène également à vérifier l'existence potentielle d'un sous-groupe. Pour pousser plus loin l'analyse, nous traitons aussi les données recueillies par analyse d'agrégation numérique³¹. Ce type d'analyse explore les

³¹ On désigne souvent ce type d'analyse par le terme anglais *cluster analysis*.

données non classées pour y déceler des regroupements en fonction de la distance qui sépare ces données. (Everitt, 1988). Ainsi, des sous-groupes peuvent émerger dans une série de données lorsqu'on constate qu'un certain nombre de sujets se rapprochent les uns des autres. Il est particulièrement pertinent de l'utiliser dans des champs de recherche qui en sont à leurs débuts, comme c'est le cas pour les RS des enseignants d'histoire du Québec, d'un point de vue quantitatif du moins. L'analyse par agrégation numérique permet donc de mesurer la distance qui sépare les membres de l'échantillon en fonction de leurs réponses au questionnaire. C'est ainsi qu'on peut vérifier si une tendance émerge des réponses. On peut également distinguer la présence de sous-groupes et identifier les points communs aux membres de ces sous-groupes.

Rappelons que, pour diverses raisons déjà présentées, notre recherche ne peut prétendre dresser le portrait statistiquement représentatif de la population sondée parce qu'il nous est impossible de constituer un échantillon probabiliste. Pour cette raison, l'analyse par agrégation numérique est tout à fait appropriée puisqu'il s'agit d'une analyse descriptive (Hair & Black, 2000). Dans ce type d'analyse, le chercheur observe et décrit les données recueillies à partir de la distance qui sépare chaque unité statistique (les participants). Ainsi, un certain nombre d'entre eux peut se distinguer de la majorité parce qu'il aurait massivement rejeté un énoncé particulier, lequel aurait plutôt été choisi par le reste de l'échantillon.

Cette analyse se concrétise par l'utilisation du rapport de classification *TwoStep* du logiciel SPSS qui effectue une analyse d'agrégation numérique en deux étapes. Ce rapport offre l'avantage de traiter à la fois des données nominales et ordinales et de déterminer le nombre optimal de groupes (SPSS, 2001). Les avis sont partagés sur l'efficacité de ce rapport. Créé au cours des dernières années pour SPSS, il a été examiné pour en vérifier l'efficacité et l'exactitude. Si certaines réserves ont été émises à son endroit (Bacher, Wenzig, & Vogler, 2004), elles concernent les cas où le rapport *TwoStep* analyse des données mixtes, ce qui n'est pas le cas de notre analyse. En effet, l'analyse

des réponses aux questions sur les finalités de l'enseignement de l'histoire et l'identification à la nation dans l'enseignement de l'histoire ne comporte que des données nominales. Du reste, il semble que l'agrégation numérique en deux étapes soit utilisée de façon régulière dans des domaines de recherche allant de la médecine à la mise en marché (Awang, Aripin, & Rafia, 2014; Schiopu, 2010).

Tableau 3 — Présentation des résultats dans le rapport d'agrégation numérique en deux étapes (*TwoStep*) de SPSS

	Rejeté	Ignoré	Choisi
Premier item		58%	
Deuxième item			58%
Troisième item	52%		

Comme le tableau 3 le montre, l'agrégation numérique en deux étapes offre également l'avantage de présenter les résultats de manière très claire. Les réponses d'un groupe sont en effet organisées en fonction de la réponse la plus populaire (le mode) pour chaque item. Il est ainsi très facile pour le chercheur d'interpréter les résultats du rapport.

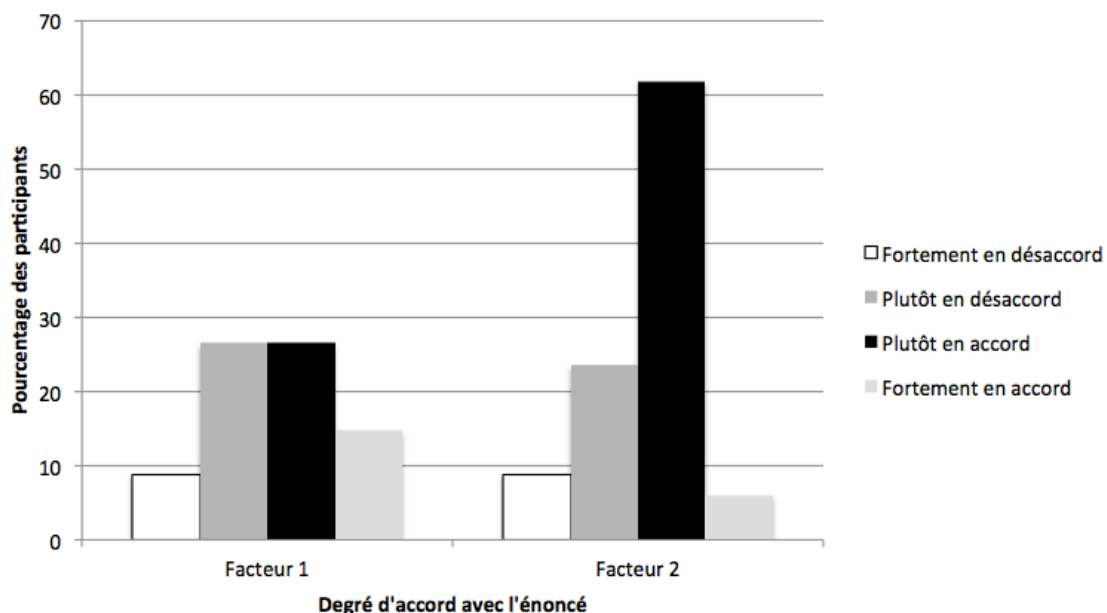
En somme, l'analyse par agrégation numérique en deux étapes supportée par le rapport *TwoStep* du logiciel SPSS permet de sonder une population dont les caractéristiques sont encore mal connues, ce qui correspond tout à fait aux visées exploratoires de notre recherche.

4.2.4.3 Facteurs qui influencent la conception et la pratique de l'enseignement de l'histoire

Le dernier objectif de notre étude est de cerner les facteurs les plus déterminants dans la formation des RS des enseignants d'histoire à propos de l'identification à la nation dans l'enseignement de l'histoire. À cette fin, nous avons questionné les participants sur les éléments qui leur semblent les plus importants dans leur façon de concevoir et de pratiquer l'enseignement de l'histoire.

Nous menons d'abord une analyse descriptive des réponses à cette question afin de cerner les facteurs qui semblent avoir la plus grande influence sur la conception et la pratique de l'enseignement de l'histoire des participants à la recherche. Pour ce faire, nous utilisons de simples histogrammes qui représentent l'approbation des répondants à propos des facteurs d'influence proposés, comme le montre la figure 3. Afin de pousser l'analyse de ceux-ci plus loin, nous les avons regroupés en grandes catégories qui nous permettent d'identifier des sources qui sont plus susceptibles d'influencer les enseignants. Les facteurs ont été regroupés dans les catégories suivantes : le MELS, les commissions scolaires, le développement professionnel, les intérêts personnels, le contexte de classe et la formation universitaire.

Figure 3 — Exemple d'analyse d'une réponse à propos de l'influence d'un facteur donné sur la conception et la pratique de l'enseignement de l'histoire



Nous cherchons également à établir s'il y a un lien entre les représentations sociales des enseignants et les facteurs qui les influencent. Pour atteindre cet objectif, nous avons vérifié s'il existe une relation entre l'appartenance des enseignants à un groupe formé lors de l'analyse par agrégation numérique en deux étapes et l'importance accordée à certains facteurs. Nous utilisons l'indice de corrélation tau-b de Kendall pour vérifier la dépendance entre ces deux variables. Nous utilisons cet indice parce qu'il est particulièrement efficace pour analyser la concordance entre des données ordinales (Laurencelle, 2009), ce qui est le cas des données recueillies pour cette partie du sondage.

L'indice de corrélation tau-b de Kendall nous permet à la fois de vérifier la force et la nature d'une relation. Chaque relation est analysée en fonction de deux informations. D'abord, le degré de signification doit être égal ou de moins de 0,05. Cette information nous indique qu'il existe moins de 0,05 % de probabilité que cette réponse soit le fruit du hasard. Seules les relations ayant un degré de signification de moins de 0,05 sont retenues pour l'analyse. Ensuite, l'indice tau-b de Kendall lui-même produit un chiffre compris entre -1 et 1. Un résultat de 1 indique une dépendance totale des deux variables, tandis qu'un résultat de -1 indique une dépendance négative totale entre celles-ci. Un résultat de 0 indique une indépendance totale des deux variables. Pour les besoins de notre recherche, nous retenons les relations affichant un indice de corrélation tau-b de 0,5 et plus, ce qui signifie que la relation peut être qualifiée de modérée à forte.

En somme, nous analysons les données recueillies à la fois en fonction des limites de la recherche et du type d'information que nous espérons en retirer. L'analyse des courbes pour chaque énoncé ainsi que l'analyse par agrégation numérique nous donne des indications sur les composantes de la RS ainsi que sur l'existence possible de sous-groupes. L'indice tau-b de Kendall vise à mesurer la corrélation entre la RS et certains

facteurs ayant déterminé la conception et la pratique de l'enseignement de l'histoire des participants.

4.2.5 Considérations éthiques

Les participants à la phase quantitative de la recherche ont été recrutés au moyen d'un courriel acheminé aux membres du GRUS (ANNEXE F). Ce courriel invite les membres du GRUS à transmettre un message directement adressé aux enseignants d'histoire au deuxième cycle du secondaire de leur commission scolaire. Ce message est intégré dans le courriel envoyé aux membres du GRUS. Il invite les enseignants à remplir le questionnaire. Un hyperlien mène les participants au questionnaire sur le site internet de Qualtrics.

La section « Information et consentement » est intégrée directement dans le questionnaire (ANNEXE H). Cette section informe les répondants des modalités de participation à la recherche. Ceux-ci sont assurés que le questionnaire est rempli de manière anonyme et que nous ne pouvons, en conséquence, retrouver leurs réponses s'ils décidaient par la suite de ne plus participer à la recherche. Les participants sont également assurés que seul le chercheur a accès aux données et que celles-ci seront détruites sept ans après la fin de la recherche. Enfin, les participants doivent donner leur accord ou leur désaccord à ces conditions de participation avant de remplir le questionnaire. Nous tenons compte seulement des réponses des personnes qui acceptent les conditions de participation. Quatre répondants ont refusé les conditions de participation. Leurs réponses sont exclues des résultats analysés dans la recherche.

4.2.6 Synthèse de la méthodologie quantitative

Rappelons, pour terminer, les principales caractéristiques de la méthodologie employée pour la phase quantitative de la recherche. Il doit d'abord être clair que l'impossibilité de constituer un échantillon probabiliste influence grandement nos choix méthodologiques. En ce sens, nous visons une exploration des attributs de la population visée. La méthodologie adoptée nous permet justement de faire cela.

La compilation des réponses aux deux premières questions du questionnaire sous la forme de droites représentant la proportion des répondants ayant choisi, ignoré ou rejeté chaque énoncé nous amène à identifier les composantes de la représentation sociale à propos des finalités de l'enseignement de l'histoire et de la place qu'y tient l'identification à la nation. Combinées à l'analyse de groupement, ces droites nous permettent de postuler l'existence ou non d'une RS formée et de déceler la présence potentielle d'un ou de plusieurs sous-groupes ayant une RS différente de la majorité.

Le traitement des réponses au troisième bloc de questions à l'aide de l'indice de corrélation tau-b de Kendall nous permet de vérifier s'il existe un lien entre la RS des objets étudiés et certains facteurs considérés comme déterminants par les participants. Nous aurons ainsi une idée plus précise du moment et de la façon dont peuvent prendre forme les RS des enseignants à propos de l'identification à la nation dans l'enseignement de l'histoire.

4.3 Résumé de la méthodologie

Nous concluons le chapitre sur la méthodologie en résumant les grandes lignes de nos objectifs et des moyens mis en place pour les atteindre. Rappelons d'abord notre question de recherche qui est la suivante : quelles sont les représentations sociales des enseignants d'histoire du Québec des objets « finalités de l'enseignement de l'histoire » et « identification à la nation dans l'enseignement de l'histoire »? Quelle est la place du programme de formation dans les sources de ces représentations sociales?

Afin d'apporter des éléments de réponse à cette question, nous avons mis en place les outils méthodologiques qui nous apparaissent les plus efficaces. La revue des recherches menées au Québec dans le champ de la didactique de l'histoire a révélé qu'il n'existait pas de recherche portant sur notre objet spécifique de recherche et que la majorité des recherches étaient une forme d'étude de cas. À l'instar de Boutonnet

(2013), nous avons opté pour une méthodologie mixte qui allie une phase qualitative faite d'études de cas à une phase quantitative durant laquelle des personnes sont sondées en plus grand nombre à propos des mêmes éléments. Cette démarche nous permet à la fois d'explorer en détail les représentations sociales d'un nombre limité d'enseignants et de vérifier si ces représentations sont répandues dans la population visée.

La phase qualitative de la recherche consiste en une série de huit entrevues semi-dirigées avec des enseignants d'histoire au deuxième cycle du secondaire. Ces entrevues, qui comptent une tâche d'association d'idées, nous permettent d'approfondir les réponses des enseignants à propos de leurs conceptions de l'enseignement de l'histoire et de la place que devrait y tenir l'identification à la nation. La phase quantitative de la recherche exploite les données prélevées durant la première phase pour sonder une plus grande proportion de la population à l'aide d'un questionnaire distribué de manière électronique.

La nature de notre enquête et les limites inhérentes à la constitution de l'échantillon en font une recherche exploratoire. Puisque nous ne disposons pas de l'information nous permettant de fixer ou même d'évaluer avec un minimum de précision la taille de la population visée, nous ne pouvons prétendre définir de manière certaine les caractéristiques de la population. Ainsi, la phase quantitative de la recherche adopte une approche descriptive et exploite l'analyse par agrégation numérique en deux étapes et l'indice de corrélation tau-b de Kendall pour interpréter les données recueillies.

Les données recueillies à l'aide de cette méthodologie nous mènent d'abord à cerner les composantes des représentations sociales des objets « finalités de l'enseignement de l'histoire » et « identification à la nation dans l'enseignement de l'histoire ». De même, elles permettent d'identifier les principaux facteurs qui influencent ces représentations, parmi lesquels se retrouve le programme de formation en *Histoire et éducation à la citoyenneté*.

Chapitre 5. Présentation des résultats de la phase qualitative de la recherche

Dans ce chapitre, nous présentons les résultats de la phase qualitative de la recherche, c'est-à-dire des entrevues que nous avons menées avec huit enseignants d'histoire oeuvrant au deuxième cycle du secondaire. Nous décrivons d'abord leur profil professionnel, puis nous présentons leurs réponses aux questions portant sur les finalités de l'enseignement de l'histoire, le concept de nation et la place de la nation dans l'enseignement de l'histoire. Nous terminons par un compte-rendu de la discussion sur les facteurs les plus importants ayant influencé leur conception et leur pratique de l'enseignement de l'histoire. Nous concluons le chapitre par un bilan des entrevues en jetant un regard global sur les réponses afin d'identifier les composantes des représentations sociales du groupe de répondants.

5.1. Claude

Claude est un enseignant d'histoire possédant une longue expérience d'enseignement au secondaire. Nous l'avons rencontré dans son école en mai 2014.

5.1.1 Profil socioprofessionnel

Claude enseigne au secondaire depuis 30 ans. Il enseigne l'histoire du Québec au deuxième cycle du secondaire depuis 20 ans. Il est détenteur d'un baccalauréat en relations industrielles et d'un certificat en économie. Il a surtout enseigné l'éducation économique dans les premières années de sa carrière. Au moment où nous l'avons rencontré, il enseignait l'histoire en quatrième secondaire dans une école publique francophone de la Montérégie. Claude n'avait pas suivi de formation offerte par sa commission scolaire durant les deux années précédant l'entrevue. Il a par contre assisté au congrès de la Société des professeurs d'histoire du Québec (SPHQ) et consulte occasionnellement la revue de cette association, *Traces*.

5.1.2 Représentations

Claude est très affirmé dans ses idées à propos de l'enseignement de l'histoire. Lorsque nous l'avons interrogé sur les finalités de l'enseignement de l'histoire, il a soutenu que l'histoire à l'école devrait permettre de « connaître d'où tu viens, tes racines ». Pour lui, l'enseignement de l'histoire devrait donner un minimum de culture et de connaissances en histoire aux élèves. Il explique que ses élèves ignorent souvent les dates importantes de l'histoire et pensent, par exemple, que le 1^{er} juillet est la journée du déménagement. Il ajoute que l'histoire sert beaucoup à nous situer comme collectivité, à comprendre que la situation actuelle est le résultat des événements du passé. Idéalement, l'histoire devrait mettre les élèves en contact avec leurs racines, entre autres par une plus grande exploitation de l'histoire locale. Il cite l'exemple des noms de lieux qui rappellent des personnages ou des événements du passé. En exploitant davantage ces lieux, on pourrait engager les élèves dans leur apprentissage de l'histoire et les mettre en contact avec leurs racines.

Claude considère que le programme de formation actuel, tout comme celui en vigueur avant cela, ne favorise pas un enseignement de l'histoire compatible avec sa vision des finalités de l'enseignement de l'histoire. Pour lui, l'histoire présentée dans le programme d'*Histoire et éducation à la citoyenneté* est édulcorée. Il cite, entre autres, la place occupée par les Rébellions de 1837-38 dans le programme qui est nettement insuffisante selon lui. Il n'approuve pas non plus la méthode d'évaluation qui le force à parcourir rapidement et en surface l'histoire du Québec parce qu'il doit préparer ses élèves à l'épreuve ministérielle administrée à la fin de la quatrième secondaire. Il aurait préféré que la réforme prescrive une étude chronologique de l'histoire du Québec sur deux ans, ce qui aurait évité les répétitions et aurait permis de mettre plus d'attention sur les événements et phénomènes jugés importants dans l'histoire du Québec.

Lorsque nous l'avons interrogé sur le rôle de l'enseignement de l'histoire dans la transmission du récit historique national, Claude a affirmé que l'enseignement de l'histoire servait en effet à enraciner les élèves dans l'histoire. Il se méfie par contre d'un enseignement de l'histoire qui serait assimilé à de l'endoctrinement. Pour lui, l'histoire doit permettre de mieux comprendre les phénomènes historiques, ce qui peut alimenter une prise de position chez l'élève, quelle qu'elle soit. Citant l'exemple de lord Durham, Claude explique que l'enseignement qu'il a lui-même reçu au secondaire l'a laissé avec une image très négative et simpliste de cet acteur historique. Avec ses élèves, il tente plutôt de remettre en contexte les propos de Durham afin d'en avoir une meilleure compréhension. Il revient fréquemment sur l'idée qu'on doit pouvoir expliquer l'histoire et qu'on devrait s'abstenir de juger les acteurs ou les groupes de l'histoire à partir de notre situation présente. Se disant lui-même nationaliste, il tente de demeurer politiquement neutre dans son enseignement pour de ne pas influencer ses élèves.

Interrogé sur sa définition de la nation, Claude répond qu'il n'a pas une définition fixe de celle-ci et qu'il avait d'ailleurs abordé la question avec ses élèves le matin même. Pour lui, la nation peut être définie par une langue commune, un territoire ou par une origine ethnique commune, mais elle est constamment remise en question. Il cite l'exemple de la Fête nationale du Québec qui était anciennement la fête de Saint-Jean-Baptiste, une fête associée aux Canadiens français. Il se demande ce qu'on célèbre aujourd'hui lors de cet événement. Est-ce que ce sont tous les habitants du Québec, ceux qui parlent français ou encore les descendants des Canadiens français? Il précise que le Québec forme bel et bien une nation selon lui, mais qu'elle ne se comporte pas toujours comme tel. Le cheminement normal d'une nation serait d'avoir un État indépendant, mais Claude doute que cela arrive au Québec dans un avenir envisageable. Il se dit en outre ébranlé par la défaite électorale du Parti québécois du 7 avril 2014. Pour lui, la remise en question de la nation est étroitement liée au contexte politique.

5.1.3 Facteurs déterminant la conception et la pratique de l'enseignement de l'histoire

Nous présentons ici la partie de l'entrevue avec Claude où sont abordés les facteurs qui influencent sa conception et sa pratique de l'enseignement de l'histoire. Nous l'avons d'abord questionné sur le programme de formation puisqu'il a enseigné avant et après l'implantation de l'actuel programme d'*Histoire et éducation à la citoyenneté*. Claude affirme d'emblée que les programmes, l'ancien comme l'actuel, n'ont jamais été un facteur très déterminant dans sa façon de concevoir l'enseignement de l'histoire. Il ajoute qu'il n'est pas non plus très réceptif à ce qu'il appelle le « discours des conseillers pédagogiques ». Les formations et les conseils dispensés par les conseillers pédagogiques lui apparaissent éloignés de sa réalité, et ce, autant avant qu'après le Renouveau pédagogique. Dans sa pratique actuelle, il a d'ailleurs réorganisé le cours de quatrième secondaire pour le donner en ordre chronologique, mais en abordant les quatre thèmes (population et peuplement, économie et développement, culture et mouvements de pensée ainsi que pouvoirs et pouvoir) pour chaque période. C'est donc dire que ce document n'exerce qu'une influence marginale sur la façon dont Claude conçoit et met en pratique l'enseignement de l'histoire.

Lorsque nous lui avons demandé d'évoquer spontanément les facteurs les plus déterminants pour lui, Claude a d'abord parlé de l'actualité. En effet, il voit l'intérêt de l'histoire dans ce qu'elle peut apporter comme réponse aux questions qui touchent la société actuelle. Au moment de l'entrevue, le nouveau gouvernement libéral s'apprêtait à déposer un premier budget et Claude anticipait qu'il remettrait en cause du modèle québécois. Dans ce cas, l'histoire est un outil indispensable pour comprendre ce qu'est ce modèle québécois et comment il a été élaboré dans les années 1960. Il dit donc s'inspirer régulièrement de l'actualité pour démontrer que l'histoire sert à expliquer les causes de plusieurs événements qui touchent les gens.

Il a également évoqué longuement l'enseignement reçu en tant qu'élève au secondaire. Deux enseignants d'histoire en particulier l'ont influencé parce qu'ils ont réussi à le toucher grâce à l'histoire. Il s'efforce donc de reproduire ce modèle d'enseignant passionné qui réussit à susciter l'intérêt des élèves au-delà de la classe d'histoire. Pour Claude, le fait qu'un élève s'intéresse personnellement à l'histoire ou qu'il se rappelle plusieurs années plus tard avoir été touché par un moment du cours d'histoire, tout comme lui quand il était élève au secondaire, représente une réussite.

Nous avons ensuite questionné Claude sur d'autres facteurs qui pourraient influencer sa conception et sa pratique de l'enseignement de l'histoire. Celui-ci affirme que la formation initiale a bien joué un rôle puisque son bagage en économie le pousse fréquemment à étudier l'aspect économique des enjeux historiques. Il affirme également que la présence à des colloques l'inspire occasionnellement, tout comme la lecture de revues professionnelles. C'est, par contre, son rapport personnel à l'histoire qui semble occuper une place déterminante. Claude a parlé longuement des voyages qu'il a faits dans les dernières années et de ceux qu'il planifie faire en lien avec des sites historiques. Pour lui, l'histoire doit se vivre et il accorde beaucoup d'importance à l'histoire familiale et à une forme de devoir de mémoire. Quant au matériel didactique, il choisit celui qui lui offre le plus de latitude pour donner un cours d'histoire qui correspond véritablement à sa vision.

Claude avait beaucoup de choses à dire au sujet de l'évaluation, lui qui enseigne à des élèves qui doivent passer l'épreuve ministérielle unique à la fin de l'année scolaire. Cet examen représente d'abord une contrainte, puisqu'il doit donner les outils nécessaires à ses élèves pour le réussir. Il peut également servir de motivation aux élèves moins engagés dans le cours. Il nous raconte avoir fréquemment mis les élèves en garde contre un échec à cet examen, ce qui, à ses dires, est généralement suffisant pour les motiver minimalement à s'appliquer dans le cours. L'orientation de cette épreuve n'est cependant pas compatible avec sa propre vision de l'histoire. Il met en doute à plusieurs

reprises la pertinence de certaines questions sur des mouvements de pensée par exemple, alors que les élèves peinent à se rappeler des dates importantes de l'histoire du Québec. En somme, l'épreuve unique de quatrième secondaire lui impose une certaine façon de pratiquer l'enseignement de l'histoire, mais n'influence pas significativement sa manière de concevoir les finalités de l'enseignement de l'histoire.

Pour clore cette partie de l'entretien, nous avons demandé à Claude de revenir sur les facteurs qu'il avait spontanément évoqués au début, qui étaient l'actualité et l'enseignement reçu alors qu'il était étudiant au secondaire. À la suite de notre discussion sur les autres facteurs d'influence, il a ajouté à ceux déjà identifiés son rapport personnel avec l'histoire et l'histoire familiale. C'est donc dire que Claude a construit sa représentation des finalités de l'enseignement de l'histoire à partir d'éléments très personnels. Les documents officiels du ministère de l'Éducation et la formation initiale ne jouent qu'un rôle marginal dans sa façon d'enseigner l'histoire, même si l'épreuve unique lui impose certaines contraintes.

5.1.4 Association d'idées

Nous présentons ici les réponses de Claude à la tâche d'association d'idées qui termine l'entretien. Rappelons que nous distribuons trois feuilles au participant sur lesquelles sont inscrits un mot ou une expression (inducteur). Le participant inscrit ensuite sur la feuille les idées qui lui viennent en tête en lien avec l'inducteur. Aucune contrainte sur la forme ou sur le nombre d'idées n'est imposée. Claude a inscrit ses impressions sous la forme d'une liste sur la page.

En lien avec l'expression « pratique enseignante », Claude a d'abord écrit « + plus métier » pour signifier que selon lui, être enseignant est le plus beau métier du monde³². Il a ensuite inscrit « magistral » en référence à sa pratique personnelle et

« passionné » pour décrire son attitude par rapport à sa profession. Enfin, il a inscrit « archaïque » suivi de « pas ordinateur » et « tradition orale » pour refléter le fait qu'il n'intègre pas les technologies dans son enseignement.

À propos du mot « nation », Claude a inscrit les éléments de définition que sont « regroupement » et « identitaire » pour tenter de cerner le sens du concept. Il a ajouté « avancement » et « recul » pour exprimer le fait que le nationalisme peut servir l'avancement d'une société, comme il exprime l'avoir vécu lui-même dans les années 1960 et 1970, mais qu'une nation peut aussi stagner et reculer, ce qui correspond à sa perception actuelle de la nation québécoise.

Enfin, Claude s'est exprimé à propos de l'expression « programme d'Histoire et d'éducation à la citoyenneté » dans un premier en écrivant « Wash! » et « mal fait » afin de signifier clairement que le programme ne correspond pas à ses propres attentes. Il ajoute « manque de confiance » pour affirmer que le programme n'accorde pas assez de d'importance à l'histoire nationale. Il ajoute « trop loin, pas assez près » en disant qu'il n'est pas assez près des préoccupations des enseignants d'histoire. Pour lui, ce programme utilise un langage et formule des objectifs qui lui sont pratiquement étrangers. Enfin, il écrit « édulcoré » en rappelant la place trop petite occupée par des événements comme les Rébellions de 1837-38 dans le programme et dans les manuels.

5.1.5 Bilan de l'entretien de Claude

Nous dressons ici un portrait global du profil de Claude à partir de ses réponses à nos questions lors de l'entretien et de la tâche d'association d'idées. Concernant les finalités de l'enseignement de l'histoire, il nous apparaît clair que Claude accorde une grande importance à la fonction identitaire de l'enseignement de l'histoire au sens où il désire mettre les élèves en contact avec leurs « racines ». Pour lui, il est essentiel que

³² Nous avons enregistré les commentaires des participants pendant qu'ils réalisaient cette tâche. Nous nous aidons de ces enregistrements pour interpréter les inscriptions.

l'enseignement de l'histoire touche une corde sensible chez l'élève, qu'il stimule chez lui l'intérêt pour l'histoire et la valorisation du passé autant national que régional et familial. Cet aspect de la conception de Claude est très visible lorsqu'il s'exprime sur sa pratique enseignante. Il affirme utiliser généralement l'exposé magistral comme moyen pédagogique et se dit passionné dans son enseignement.

Claude n'est pas un propagandiste pour autant. Lorsqu'il est questionné sur la place de la nation dans l'enseignement de l'histoire, il affirme qu'il tente de rester neutre. En fait, il associe beaucoup les questions touchant la nation au débat politique sur l'avenir du Québec, débat dans lequel il fait un effort conscient pour demeurer impartial. Il hésite également à se prononcer sur une définition finale de la nation, se demandant continuellement quelle forme elle est appelée à prendre dans le contexte particulier du Québec. Nous faisons un lien entre cette position qui rejette le potentiel propagandiste de l'enseignement de l'histoire et le fait que Claude affirme à quelques reprises que l'histoire doit servir à comprendre le passé et le présent d'une société. Il l'exprime clairement lorsqu'il dit que l'actualité influence significativement sa façon d'aborder l'histoire parce que les causes des événements actuels se trouvent dans le passé.

Les facteurs qui influencent la conception et la pratique de l'enseignement de l'histoire de Claude nous apparaissent tout à fait cohérents avec ces conceptions elles-mêmes. Il dit être influencé par l'actualité, l'enseignement reçu au secondaire et l'histoire familiale, tous des éléments en dehors d'un apprentissage formel de la didactique de l'histoire et des prescriptions officielles. En effet, si Claude affirme avoir suivi plusieurs cours d'histoire au fil de son cheminement scolaire (les cours en option notamment), il affirme également qu'il n'a jamais suivi de cours de didactique de l'histoire. Cela ne veut pas dire qu'un tel cours aurait radicalement changé sa représentation de l'enseignement de l'histoire, mais confirme le fait que Claude a utilisé des sources assez personnelles d'autoformation à l'enseignement de l'histoire. On peut supposer que ses

enseignants du secondaire sont des modèles pour lui et qu'il reproduit en partie leur façon d'enseigner.

Enfin, disons de Claude qu'il valorise l'attachement identitaire dans l'enseignement de l'histoire et qu'il l'oppose à l'approche du programme d'Histoire et d'éducation à la citoyenneté actuellement en vigueur. En ce sens, il se rapproche des finalités patrimoniales et civiques. Il ne cherche pour autant pas à endoctriner les élèves puisqu'il tente de demeurer neutre sur la question de l'avenir politique du Québec. Il établit donc une distinction claire entre le sentiment d'appartenance au Québec et le fait de favoriser l'option politique de la souveraineté. Il enseigne également selon des principes qu'il tire de son expérience personnelle et de sa compréhension de l'histoire, tout en excluant généralement le discours lié à une didactique plus formelle de l'histoire dans lequel il inclut le programme de formation ainsi que le discours des conseillers pédagogiques et celui des didacticiens.

5.2 Jean

Jean est un enseignant d'expérience que nous avons rencontré dans son école en mai 2014.

5.2.1 Profil socioprofessionnel

Jean enseigne au secondaire depuis dix-sept ans. Il enseigne l'histoire au deuxième cycle depuis quinze ans. Il détient un baccalauréat en enseignement au secondaire et une maîtrise en histoire. Il a également entrepris des études doctorales en histoire qu'il n'a pas terminées. Au moment où nous l'avons rencontré, il enseignait l'histoire en quatrième secondaire dans une école alternative publique francophone en Montérégie. Jean assiste fréquemment à des formations, il dit avoir suivi plus de trois formations depuis deux ans. Il consulte régulièrement des revues professionnelles et scientifiques comme *Traces*, *Enjeux de l'univers social* et la *Revue d'histoire de l'Amérique française*. Jean n'a assisté à aucun congrès d'enseignant au cours des dernières années.

5.2.2 Représentations

Lorsque nous avons interrogé Jean sur les finalités de l'enseignement de l'histoire, il a affirmé d'emblée qu'il servait à rendre compte de la trame historique, du récit de l'établissement et du développement d'une société. Il ajoute que l'enseignement de l'histoire doit aussi donner des points de repère communs aux membres d'une société. Enfin, il précise que les bases historiques d'une société sont un peu le ciment de celle-ci, qu'elles peuvent rassembler les membres du groupe autour d'éléments communs. Les finalités évoquées par Jean nous semblent assez proches, pour l'essentiel, de celles de Claude, même si elles sont exprimées avec plus de détachement. L'idée de donner une culture de référence commune est centrale dans les finalités identifiées par Jean.

Jean considère que le programme de formation actuellement en vigueur n'est pas parfait, mais qu'il comporte plusieurs éléments intéressants. Il soutient d'abord que le nouveau programme impose moins une vision déjà construite de l'histoire et de l'identité québécoise. Lorsqu'il l'enseigne, il a moins l'impression de gaver les élèves avec une chronologie imposée et figée comme à l'époque où il enseignait le précédent programme. Jean affirme que l'élève devrait avoir plus de latitude pour construire ses propres représentations de l'histoire et il estime que l'actuel programme lui donne cette occasion. Il estime également que l'histoire politique a été en partie gommée dans ce programme et que les enseignants assurent un certain équilibre dans leur enseignement entre l'histoire politique et l'histoire sociale. Enfin, Jean soutient que la division thématique des contenus en quatrième secondaire crée certains problèmes parce qu'elle incite à adopter une vision étroite de certains phénomènes historiques au lieu de voir l'histoire globalement. Pour lui, c'est à l'enseignant d'établir les liens entre les thèmes et les périodes.

Jean ajoute que l'enseignement de l'histoire joue un rôle dans la construction de l'identité nationale, mais que ce rôle a des limites. Selon lui, le programme actuel vise à ce que les élèves mènent des enquêtes et interprètent des documents historiques. Dans cette façon de concevoir le programme, les élèves sont amenés à construire leur propre représentation de l'identité sans qu'elle soit imposée par un programme très rigide. Les élèves doivent également comprendre que l'identité est diversifiée. Il ajoute que le seul fait d'étudier l'histoire crée un certain lien avec la nation, même chez les immigrants récents. Au contact de l'histoire, les élèves s'identifient dans une certaine mesure à la nation.

La définition que propose Jean du concept de nation est cohérente avec cette vision de la fonction identitaire de l'enseignement de l'histoire. Selon lui, donner une définition de la nation est un exercice complexe puisqu'il n'existe pas d'acceptation universellement reconnue. Il cite tout de même des éléments de définition comme une culture commune, un territoire et un État entièrement ou partiellement souverain. Ceci dit, Jean affirme qu'il pousse les élèves à réfléchir à leur appartenance identitaire. Lui-même se « garde une petite gêne » à propos de ses allégeances politiques afin de ne pas influencer les élèves.

5.2.3 Facteurs déterminant la conception et la pratique de l'enseignement de l'histoire

Nous présentons ici la partie de l'entrevue dans laquelle nous avons abordé avec Jean les facteurs qui influencent sa conception et sa pratique de l'enseignement de l'histoire. Il affirme d'emblée que l'implantation du nouveau programme a eu un impact sur sa pratique enseignante en ce sens qu'il l'a incité à rendre l'élève plus actif dans son apprentissage. À son avis, le programme précédent appelait un enseignement axé sur des exposés magistraux, alors que le programme actuel mise sur le travail de l'élève, à travers l'analyse de documents entre autres. Jean soutient que sa pratique s'est passablement transformée depuis le début de sa carrière. Il en a d'abord attribué le

mérite au changement de programme. Au fil de la discussion, il s'est rappelé qu'il avait quitté une école secondaire assez traditionnelle pour une école alternative à l'époque du Renouveau pédagogique, ce qui nous a amenés à discuter de l'importance relative de ces deux facteurs. En y réfléchissant davantage, Jean affirme que c'est avant tout le fait de travailler dans un milieu qui valorise une pédagogie différente qui a eu un impact déterminant sur sa pratique.

Lorsque nous lui avons demandé d'identifier spontanément les facteurs qui ont le plus contribué à déterminer sa conception et sa pratique de l'enseignement de l'histoire, Jean a d'abord parlé de sa formation universitaire. Celui-ci a complété un baccalauréat en enseignement secondaire, volet sciences humaines, puis une maîtrise en histoire. Il a également commencé des études doctorales, mais ne les a pas terminées. Cette formation disciplinaire approfondie lui a donné une connaissance de l'histoire qui influence aujourd'hui encore son approche de l'enseignement. Il fonde plusieurs des activités qu'il propose aux élèves sur la discipline historique, comme l'analyse de documents, entre autres. Il a ensuite parlé à nouveau de son milieu de travail et de l'ambiance de collaboration entre lui et ses collègues. Il dit travailler fréquemment avec eux à la recherche de nouvelles pratiques et approches pour engager les élèves dans un apprentissage stimulant. Jean accorde également une grande valeur à sa propre expérience. Il explique en effet qu'il ne fait presque jamais deux fois la même chose. D'une année à l'autre, il expérimente de nouveaux moyens pédagogiques et les améliore.

Nous avons ensuite abordé d'autres facteurs qui auraient pu influencer la conception et la pratique de l'enseignement de l'histoire de Jean. Il affirme que l'épreuve unique de quatrième secondaire l'a incité dernièrement à travailler davantage avec les documents historiques, puisqu'elle en contient beaucoup. Cet accent mis sur les documents lui apparaît compatible avec ce qu'il ferait en classe, même s'il n'y avait pas d'examen de ce genre. Il précise qu'il doit prendre du temps pour préparer les élèves à l'épreuve et

offrir de la récupération spécifiquement dans ce but, mais que, globalement, sa pratique n'est pas conditionnée par les résultats à l'examen. Jean utilise également un matériel didactique qui sert surtout de matériel de lecture pour les élèves. Il n'exploite pratiquement pas les activités pédagogiques proposées par ce matériel. Enfin, Jean suit fréquemment des formations et tente de s'approprier des aspects de ces formations pour les intégrer dans sa pratique.

Pour clore cette partie de l'entretien, nous sommes revenus avec Jean sur les principaux facteurs qui l'influencent. Celui-ci a réaffirmé que sa formation universitaire, son expérience d'enseignant et son milieu de travail sont les principaux facteurs qui déterminent sa conception et sa pratique de l'enseignement de l'histoire. Il nous semble donc que Jean s'inspire avant tout du volet professionnel de sa pratique. S'il évoque la diffusion d'une culture commune comme finalité de l'enseignement de l'histoire, ce qui nous apparaît assez proche de la transmission de la mémoire collective, le reste de son discours porte davantage sur le perfectionnement des moyens pédagogiques utilisés.

5.2.4 Association d'idées

Nous présentons ici les réponses de Jean à la tâche d'association d'idées qui termine l'entretien. Rappelons que nous distribuons trois feuilles au participant sur lesquelles est inscrit un mot ou une expression (inducteur). Le participant écrit ensuite sur la feuille les idées qui lui viennent en tête en lien avec l'inducteur. Aucune contrainte sur la forme ou sur le nombre d'idées n'est imposée. Jean a inscrit de différentes façons sur les fiches, faisant des liens entre les expressions et déconstruisant les inducteurs pour discuter de leur signification.

En lien avec l'expression « pratique enseignante », Jean a d'abord écrit qu'il s'agissait essentiellement de « liberté » et de « choix pédagogiques ». En continuant d'écrire sous la forme d'un schéma conceptuel pour tisser des liens entre les éléments, il a ajouté le mot « expérimentation » pour rappeler qu'il cherche constamment à améliorer son

enseignement. Il a ajouté « partage (collègues) » pour noter que cette expérimentation se fait de concert avec les autres enseignants de son école et de sa commission scolaire. Enfin, Jean a écrit « élèves » en gros caractères au bas de la page pour signifier que toute sa pratique enseignante vise l'apprentissage de l'élève.

À propos du mot « nation », Jean a débuté en inscrivant « GVT » (gouvernement) et « terr. » (territoire) pour souligner que ce sont des composantes de la nation. Il a ensuite ajouté le mot « société » pour préciser que celle-ci comporte des éléments communs comme « l'histoire » et la « culture ». Somme toute, Jean reproduit ici la définition qu'il a déjà donnée de la nation dans la première partie de l'entrevue. On ne voit pas ici de prise de position marquée, c'est davantage une définition du concept.

Concernant l'expression « programme d'histoire et d'éducation à la citoyenneté », Jean a écrit « base » et « imposé » en associant ces termes spécifiquement au mot « programme » pour préciser justement qu'il constitue une base que l'enseignant peut enrichir. Pour lui, l'imposition du programme n'est pas nécessairement une mauvaise chose puisqu'elle permet de s'assurer que des connaissances et des habiletés de base sont enseignées à tous les élèves d'une société. Il a ensuite associé l'expression « former le futur » à la partie « éducation à la citoyenneté » de l'inducteur. Pour lui, cet aspect du cours d'histoire représente un élément « utile pour la société » et il précise qu'il ne s'agit pas de former des « robot [s] », mais bien des individus capables de « réfléchir ». À propos de la partie « histoire » de l'inducteur, Jean a écrit « passé » et « évolution » et fait un autre lien avec ce qu'il avait déjà écrit à propos de l'éducation à la citoyenneté. En somme, l'enseignement de l'histoire permet, selon lui, d'assurer une certaine cohésion à la société et d'assurer le développement de ses citoyens.

5.2.5 Bilan de l'entretien de Jean

Nous dressons ici un bilan des représentations de Jean à partir de ses réponses aux différentes étapes de l'entretien. Nous remarquons d'abord que les finalités de

l'enseignement de l'histoire évoquées initialement par Jean s'approchent des finalités patrimoniales et civiques sans employer tout à fait un langage de type mémoriel. Il tente de transmettre la trame historique de l'implantation et de l'évolution d'une société. Il également pour objectif de donner des points de repère communs aux membres d'une société. Pour lui, le partage d'une histoire commune est un facteur qui contribue largement à unir les membres d'un groupe.

Les questions subséquentes de l'entretien nous amènent par contre sur un terrain un peu différent. Lorsqu'il parle de la nation, il évoque d'abord le fait qu'il n'existe pas de définition officielle et que l'identité nationale peut être diversifiée. Il vise également à ce que ses élèves s'interrogent sur leur appartenance identitaire au lieu d'imposer une identité déjà construite. Cette tendance est renforcée lorsqu'il identifie les facteurs qui influencent sa conception et sa pratique de l'enseignement de l'histoire. Ceux-ci sont de nature professionnelle et disciplinaire plutôt que personnelle, politique ou mémorielle. Il semble donc aborder l'enseignement du point de vue du développement de l'esprit d'analyse chez ses élèves, en s'inspirant entre autres de la discipline historique et du partage avec ses collègues de travail. L'association d'idées confirme ces observations puisque Jean y exprime avant tout une préoccupation pour le développement de l'élève.

Ce qui, au premier regard, semble être une contradiction entre les finalités de l'enseignement de l'histoire énoncées par Jean, d'une part, et ce qu'il semble effectivement mettre en pratique, d'autre part, peut être réconciliée par une observation faite durant l'entretien. Jean affirme en effet que le simple fait d'étudier l'histoire d'une communauté crée en soi des liens avec celle-ci. Il explique que même les immigrants très récents entrent assez facilement en contact avec l'histoire du Québec et finissent par s'identifier dans une certaine mesure à la société québécoise. Nous voyons dans ces propos une piste d'explication à la façon dont Jean pratique l'enseignement de l'histoire. Il ne sent pas le besoin d'insister sur une certaine identification à la nation puisque, selon lui, elle s'effectue plus ou moins par elle-même.

Ainsi, Jean adopte, en bonne partie, les finalités patrimoniales et civiques. Il attache pourtant de l'importance aux finalités intellectuelles et critiques également. Par exemple, il affirme qu'il désire mettre l'élève en action et qu'il ne cherche pas à former des robots, mais bien des individus capables de réfléchir. Jean semble donc partagé entre ces deux types de finalités de l'enseignement de l'histoire.

5.3 Paul

Paul est un ancien enseignant d'informatique qui a commencé à enseigner l'histoire au secondaire au cours des dernières années. Nous l'avons rencontré dans son école en mai 2014.

5.3.1 Profil socioprofessionnel

Paul enseigne au secondaire depuis quinze ans et enseigne l'histoire au deuxième cycle depuis huit ans. Paul a un parcours de formation quelque peu atypique qui s'explique en bonne partie le fait qu'il est immigrant de première génération. Formé en enseignement de l'histoire et de la géographie dans son pays d'origine, il a obtenu un certificat en informatique au Québec en plus d'autres formations en pédagogie afin de décrocher un emploi d'enseignant en informatique au moment où les commissions scolaires commençaient à acheter des ordinateurs à plus grande échelle. Il a donc enseigné l'informatique avant d'enseigner l'histoire. Au moment où nous l'avons rencontré, Paul enseignait l'histoire en troisième secondaire dans une école publique francophone en Montérégie. Il n'a pas suivi de formation offerte par sa commission scolaire au cours des deux années précédant l'entretien ni assisté à des congrès. Il affirme consulter occasionnellement des revues historiques comme le *Bulletin d'histoire politique* et la *Revue d'histoire de l'Amérique française*.

5.3.2 Représentations

Lorsque nous avons questionné Paul sur les finalités qu'il poursuivait dans sa pratique de l'enseignement de l'histoire, il a d'abord affirmé qu'il voulait faire aimer l'histoire aux élèves. Il désire également inculquer aux élèves la notion que « l'histoire peut servir », autant maintenant que dans leur future vie d'adulte et de citoyen. Il tient donc à l'idée que les apprentissages réalisés en histoire ont une fonction qui sort du strict cadre scolaire. Il précise d'ailleurs qu'il tente de faire des liens autant que possible entre le passé et le présent puisque l'histoire, selon lui, sert à expliquer plusieurs situations du présent. Il cite, par exemple, le cas de l'existence d'une minorité anglophone au Québec qui peut être expliquée par la Conquête et l'arrivée subséquente d'immigrants anglophones sur le territoire du Québec. Cette finalité s'incarne également dans certaines tâches qu'il propose aux élèves, comme celle de mener des entrevues avec des parents et des grands-parents pour voir comment le mode de vie a évolué depuis une ou deux générations. En somme, Paul considère que l'enseignement de l'histoire est résolument ancré dans le présent.

Concernant le programme de formation en *Histoire et éducation à la citoyenneté*, Paul affirme d'emblée qu'il correspond tout à fait à sa conception de l'enseignement de l'histoire. Le programme demeure évidemment perfectible et chaque enseignant lui donne sa couleur. Par contre, il n'a que des bons mots pour le programme. Il approuve également le fait que l'histoire du Québec est enseignée deux années de suite au secondaire, une répétition qui ne le gêne pas du tout. Au contraire, il affirme que le deuxième passage en histoire du Québec permet à l'enseignant d'approfondir certains concepts difficiles à maîtriser. Du reste, il remarque qu'il y a des répétitions dans d'autres disciplines. Il ne voit pas pourquoi ce serait un problème en histoire plus qu'en français ou en mathématiques.

Nous avons ensuite abordé la place que tiennent la nation et l'attachement identitaire dans l'enseignement de Paul. Celui-ci affirme qu'il traite beaucoup de la quête identitaire de la société québécoise à toutes les époques et que cette question est

centrale dans son enseignement. Il dit privilégier certains éléments de l'histoire qui mettent en relief les particularités de la nation québécoise. Il ne se limite pour autant pas à la seule nation québécoise. Il précise qu'à différentes époques, il aborde les nations autochtones ou la nation canadienne pour comparer les nations entre elles et montrer qu'elles s'influencent l'une l'autre. Lorsque nous lui avons demandé de donner une définition de la nation, Paul a expliqué que, pour lui, un Québécois est quelqu'un qui décide de l'être. Il affirme tenir cette définition du cinéaste et polémiste Pierre Falardeau. Pour tenter de mieux saisir la place qu'il donne à la nation dans son enseignement, nous avons demandé à Paul de situer sa pratique enseignante quelque part entre le pôle de l'analyse et la déconstruction du concept de nation et celui de l'adhésion à la nation. Il nous a répondu que son enseignement était plus proche de l'adhésion que de l'analyse.

5.3.3 Facteurs déterminant la conception et la pratique de l'enseignement de l'histoire

Nous présentons dans cette section les facteurs qui influencent la conception et la pratique de l'enseignement de l'histoire de Paul. Nous avons d'abord discuté du programme de formation et, plus précisément, du changement de programme. La situation de Paul est particulière puisqu'il n'a enseigné l'histoire du Québec qu'une seule fois avant le Renouveau pédagogique. Il est donc difficile pour lui de dire de quelle façon le changement de programme aurait pu modifier sa pratique. Il affirme cependant beaucoup s'inspirer du programme. En outre, les concepts historiques sont au cœur de sa pratique. Il soutient que les concepts sont le point de départ de son enseignement et qu'il amène les élèves à les définir, à trouver des exemples représentatifs des concepts et à les réinvestir dans les projets qu'il met en place. Il n'est pas clair que cette utilisation des concepts est directement induite par le programme de formation, mais il s'inspire assurément des concepts qui sont énoncés dans le programme d'*Histoire et éducation à la citoyenneté*.

Lorsque nous avons demandé à Paul d'identifier les facteurs les plus importants qui inspirent sa conception et sa pratique de l'enseignement de l'histoire, il a évoqué en premier lieu son expérience d'enseignement de l'informatique. Paul a en effet été engagé par la commission scolaire d'abord comme enseignant d'informatique. Il utilise donc une bonne partie de son expérience dans le cours d'histoire, entre autres en proposant aux élèves des projets qui exploitent les technologies. Il affirme qu'environ 40 % de ses cours sont donnés au laboratoire informatique de l'école et qu'il travaille fréquemment par projet. Il cite l'exemple d'un projet dans lequel il demande aux élèves de faire un montage vidéo des extraits d'un film historique afin de représenter un concept particulier.

Paul soutient également que son « grand amour pour le Québec francophone » et ses convictions indépendantistes sont déterminants dans sa façon d'enseigner. Les pratiques liées à cette conviction ont déjà été abordées dans la première partie de l'entrevue, mais Paul rappelle qu'il enseigne l'histoire du Québec et de sa quête identitaire. Il précise qu'il n'est pas dogmatique avec les élèves dans sa façon d'aborder la nation québécoise et qu'il favorise tout de même le dialogue. Paul ajoute que sa position d'immigrant de première génération indépendantiste fait de lui un cas atypique. Selon lui, les immigrants sont généralement perçus comme sympathiques à l'option politique fédéraliste. Du reste, cette position semble cohérente avec sa définition de la nation qui repose essentiellement sur le choix de faire partie ou non de celle-ci. Paul a clairement fait son choix et tire visiblement une certaine fierté à l'afficher.

Nous avons ensuite abordé d'autres facteurs qui pourraient influencer Paul. Ce dernier affirme que sa formation initiale, autant en histoire et géographie qu'en informatique, l'a doté d'outils qu'il utilise couramment dans son enseignement, en ce qui concerne l'utilisation des technologies entre autres. Paul ajoute avoir des discussions avec son conseiller pédagogique lorsqu'il met sur pied de nouveaux projets. Il n'a pas assisté à

des congrès au cours des dernières années. Paul ne semble pas réellement échanger avec ses collègues de travail. Il précise que leur collaboration est sporadique et que chacun enseigne à sa façon.

Paul soutient que le matériel pédagogique occupe une place importante dans sa classe. Il l'utilise comme matériel de lecture et comme outil d'apprentissage. La section de synthèse de chaque chapitre est un outil incontournable pour ses élèves, lorsqu'ils se préparent à un examen. Il estime que le matériel didactique est présent la moitié du temps dans sa classe.

L'évaluation n'influence pas outre mesure la pratique de Paul puisqu'il enseigne en troisième secondaire, année pour laquelle il n'y a pas d'épreuve ministérielle. Il juge d'ailleurs que cette épreuve ajoute un grand stress aux enseignants et aux élèves en quatrième secondaire. Il dit profiter de la liberté que lui offre le programme de troisième secondaire. Ayant enseigné en quatrième secondaire par le passé, l'épreuve l'avait obligé à faire beaucoup de révision et à s'assurer de couvrir tout le programme. « Je fais ce que je veux » est l'expression qui décrit le mieux sa façon de voir le programme. En troisième secondaire, il se sent libre d'expérimenter et de réaliser des projets. Il ajoute qu'il ne se formalise pas non plus de couvrir toute la matière puisque personne ne lui reprochera de ne pas avoir fait tout le programme s'il manquait de temps.

Lorsque nous sommes revenus sur les facteurs évoqués à la fin de cette section de l'entrevue, Paul a réaffirmé que son expérience d'enseignement de l'informatique et ses convictions politiques étaient les facteurs dominants. Il a cependant davantage appuyé sur l'informatique au sens où les technologies jouent un rôle important et constant dans le déroulement de ses cours.

5.3.4 Association d'idées

Nous présentons maintenant les résultats de la tâche d'association d'idées. Paul a choisi de s'exprimer en écrivant des expressions et souvent des phrases complètes sur les pages que nous lui avons présentées. Il s'est aussi exprimé verbalement moins souvent que les autres participants à la recherche, ce qui nous donne un peu moins de données pour interpréter ses inscriptions.

En lien avec l'expression « pratique enseignante », Paul a d'abord écrit trois phrases qui reprennent l'essentiel des propos formulés durant l'entrevue. Il a d'abord écrit « à remettre en question à tous les jours » puis « influencée par l'informatique » pour faire référence à son attitude par rapport à sa pratique. Il a terminé en écrivant « l'élève produit son matériel en partie (projet) ». En somme, Paul décrit ici une pratique enseignante où l'élève est en action et où l'enseignant cherche constamment à se renouveler. Les technologies semblent servir de vecteur d'innovation pédagogique dans le cas de Paul.

À propos du concept de nation, l'association d'idées de Paul nous apparaît cohérente avec le reste de l'entretien. Il écrit d'abord qu'elle est « fondamentale » et « au cœur » de son enseignement. Il ajoute que c'est un élément très important pour les élèves. En terminant, il précise qu'il s'agit bien de la nation québécoise et que c'est une « identité en latence » au sens où l'affirmation de la nation québécoise n'a pas mené à ce jour à une indépendance politique complète. Ici encore, les écrits de Paul semblent cohérents avec ses dires. Sa préoccupation de promouvoir l'identité québécoise est évidente.

Finalement, l'association d'idées à propos de l'expression « programme d'histoire et d'éducation à la citoyenneté » amène Paul à discuter des liens entre l'histoire et la citoyenneté. Il écrit d'abord que le « et » est la partie la plus importante du titre du cours. Il soutient en effet que le « et » marque « la relation entre le passé et le présent » et officialise qu'en enseignant l'histoire, « on construit des citoyens ». Il ajoute qu'on « donne le goût de l'amour du territoire ». Paul termine cette partie de l'entretien en

écrivait « 3^e + 4^e secondaire » pour réaffirmer son appui à la forme actuelle du programme. Rappelons que les élèves voient l'histoire complète du Québec en troisième secondaire de manière chronologique et à nouveau, en quatrième secondaire, mais de manière thématique. Selon Paul, cette façon de faire permet d'aller beaucoup plus loin dans la réflexion de l'élève la deuxième année. Il ajoute qu'il serait ennuyeux pour les élèves de passer beaucoup de temps sur chaque période de l'histoire si on répartissait l'étude de l'histoire de manière chronologique sur deux ans.

5.3.5 Bilan de l'entretien de Paul

Les idées et représentations de Paul se démarquent dans une certaine mesure de celles des autres participants à la phase qualitative de la recherche. La première façon dont il se distingue est dans la compatibilité apparente entre les objectifs du programme et ses propres visées en tant qu'enseignant d'histoire. Il est probablement l'enseignant qui accepte le mieux les propositions du nouveau programme de formation, possiblement parce qu'il n'a presque pas enseigné l'histoire sous l'ancien programme.

Paul se signale également par une conviction indépendantiste très affirmée et une volonté de créer un attachement à l'identité québécoise chez ses élèves. Il se dit bien sûr ouvert au dialogue avec les élèves, mais assure du même souffle que la place de la nation est centrale dans l'histoire et qu'il présente le cheminement de l'affirmation nationale du Québec. Les autres participants ont généralement montré plus de retenue dans leur discours sur la place de la nation dans l'enseignement de l'histoire.

Cela nous amène à une contradiction apparente dans le discours de Paul. En effet, celui-ci soutient à la fois fonder son enseignement sur des projets et l'analyse des concepts, tout en favorisant explicitement l'attachement à la nation québécoise. Il semble que ce discours soit bien intériorisé par Paul, puisqu'il a affirmé la même chose à l'écrit qu'à l'oral. D'instinct, on associe l'enseignement magistral aux enseignants qui visent à

favoriser l'attachement à la nation chez leurs élèves puisqu'ils peuvent ainsi transmettre le récit national déjà construit. Pour Paul, l'analyse des concepts ne semble pas incompatible avec l'attachement identitaire. La phase quantitative de la recherche nous dira si ces conceptions en apparence contradictoires sont fréquemment présentes chez les enseignants d'histoire ou si Paul représente un cas à part.

Il semble donc que les finalités patrimoniales et civiques sont au cœur de l'enseignement de Paul. Il affirme très clairement qu'il désire créer un attachement à l'identité nationale dans son enseignement. Il a également affirmé, en tout début d'entrevue, qu'il voulait que l'histoire « serve », qu'elle soit utile dans la vie de l'élève. En ce sens, Paul paraît aussi avoir une certaine préoccupation pour les finalités pratiques. Enfin, la description qu'il fait de sa pratique axée sur le développement de concepts peut être associée aux finalités intellectuelles et critiques, mais il est difficile de cerner l'importance que cet aspect prend réellement dans son enseignement.

Puisque notre recherche se limite à explorer les pratiques déclarées des enseignants, nous ne pouvons corroborer les affirmations de Paul en croisant les données avec des pratiques observées. Nous pouvons cependant émettre quelques hypothèses qui expliquent la situation. D'abord, il est possible que la pratique de Paul ne corresponde pas à son discours. Sa pratique est peut-être beaucoup plus proche de l'une ou l'autre des positions qu'il ne le laisse entendre. Il est également possible que Paul considère, à l'instar de Jean, qu'au simple contact de l'histoire du Québec, les élèves développent un certain attachement à la nation. En ce sens, il pourrait pratiquer un enseignement plus axé sur l'analyse de concepts sans suggérer d'appartenance identitaire aux élèves et tout de même considérer que la nation est au cœur de son enseignement. Dans tous les cas, la fréquence à laquelle apparaîtront les profils semblables à celui de Paul dans la phase quantitative de la recherche nous incitera à poursuivre ou non notre réflexion sur la cohabitation de ces deux conceptions en apparence contradictoires de l'enseignement de l'histoire.

5.4 Maude

Maude est une enseignante très active dans le milieu de l'enseignement de l'histoire au Québec. Nous l'avons rencontré dans son école en mai 2014.

5.4.1 Profil socioprofessionnel

Maude enseigne au secondaire depuis treize ans. Elle enseigne l'histoire du Québec au deuxième cycle depuis sept ans. Elle détient un baccalauréat en enseignement au secondaire, volet sciences humaines. Au moment où nous l'avons rencontré, elle poursuivait des études de maîtrise en didactique de l'histoire. Durant l'année scolaire 2013-2014, elle enseignait l'histoire en troisième et en quatrième secondaire dans une école publique francophone de Laval. Elle affirme avoir suivi de deux à trois formations offertes par sa commission scolaire au cours des deux années précédant l'entretien. Elle a également assisté aux congrès de la Société des professeurs d'histoire du Québec et de l'Association québécoise pour l'enseignement de l'univers social au cours de deux dernières années. Elle consulte assidument les revues de ces deux organismes, *Traces* et *Enjeux de l'univers social*.

5.4.2 Représentations

Nous présentons ici la partie de l'entretien où nous avons questionné Maude sur ses représentations des finalités de l'enseignement de l'histoire et de la nation. À propos des finalités de l'enseignement de l'histoire, elle affirme d'emblée qu'il sert à « savoir d'où on vient, où on va ». L'enseignement de l'histoire devrait également permettre aux élèves d'acquérir des connaissances de base à propos de l'histoire du Québec afin qu'ils sachent qui ils sont. Elle ajoute que bien connaître l'histoire permet d'éviter de reproduire les erreurs du passé.

Maude aborde ensuite la question des finalités de manière plus concrète. Elle affirme que l'enseignement de l'histoire qu'elle pratique est résolument axé sur le « travail avec les documents ». Elle précise également qu'elle vise le développement de la pensée historique, concept qu'elle fonde sur les écrits de Seixas entre autres³³. Pour elle, celle-ci se fonde sur des éléments comme l'analyse de documents et le développement de l'esprit critique. Elle soutient également que l'apprentissage de la pensée historique mène éventuellement à la conscience historique, qui amènerait l'élève à être davantage conscient de l'histoire de sa collectivité et à utiliser l'histoire pour entrevoir l'avenir.

Lorsque nous l'avons interrogée sur la compatibilité entre sa perception des finalités de l'enseignement de l'histoire et le programme de formation, Maude a affirmé que celui-ci correspondait globalement à ses objectifs. Elle précise qu'il y a bien des éléments avec lesquels elle n'est pas d'accord, mais maintient qu'au final, elle peut suivre le programme et atteindre les objectifs qu'elle se fixe. Elle émet quelques réserves à propos de l'éducation à la citoyenneté, qui a été intégrée à l'histoire lors du Renouveau pédagogique. Elle critique principalement le fait qu'il est difficile de définir ce qu'est un bon citoyen. Elle ajoute qu'on ne peut éduquer à la citoyenneté en tant que telle, mais qu'on devient un citoyen plus éclairé par l'apprentissage de l'histoire.

Elle critique également la répartition du contenu de formation en troisième et quatrième secondaire. Elle éprouve en effet de la difficulté à départager les contenus de formation des deux années et à éviter les répétitions. Puisqu'elle enseigne en troisième et en quatrième secondaire, elle se questionne constamment sur la place exacte des connaissances qu'elle doit aborder en classe. Après quelques années d'expérimentation et d'essais, elle a décidé de réorganiser le cours pour enseigner le contenu chronologiquement sur deux ans. Plus précisément, elle enseigne l'histoire jusqu'en 1840 en troisième secondaire et fait un bref survol de l'histoire jusqu'en 1980 avant de terminer l'année. En quatrième secondaire, elle commence l'année par une révision de

³³ Maude fait ici référence au Projet de la pensée historique mené par Peter Seixas dont on peut lire les détails ici: <http://penseehistorique.ca/>.

l'histoire jusqu'en 1840 pour ensuite couvrir l'histoire jusqu'en 1980. Elle termine l'année avec une révision thématique en guise de préparation à l'épreuve ministérielle. Elle soutient que cette façon de faire n'a pas eu d'incidence négative sur les résultats des élèves. Cette modification au programme s'est faite avec l'accord tacite de la direction qui, selon Maude, n'était pas réellement au courant du changement au départ, mais a fait confiance aux enseignants. Elle précise que tous ses collègues ne collaborent pas à cet arrangement et que le changement a été une source de tension avec certains d'entre eux.

Lorsque nous avons abordé la question de la nation dans l'enseignement de l'histoire, Maude a affirmé qu'il ne fallait « pas avoir peur de dire ce qui s'est passé », laissant sous-entendre que l'enseignement de l'histoire a peut-être tendance à occulter certains événements. Elle soutient qu'elle ne tente pas de faire des élèves des souverainistes ou des fédéralistes, mais qu'elle enseigne la trame historique nationale québécoise. Pour elle, il est important « d'apprendre notre propre histoire » et de transmettre l'appartenance et la fierté d'être Québécois. Elle définit d'ailleurs la nation principalement comme un groupe de personnes qui partagent une histoire commune.

5.4.3 Facteurs déterminant la conception et la pratique de l'enseignement de l'histoire

Lors de l'entretien, Maude a évoqué plusieurs facteurs qui influencent sa pratique et nous les présentons ici. Précisons d'abord que Maude a reçu sa formation initiale avant l'implantation du présent programme, mais qu'elle n'a jamais enseigné l'ancien programme. Elle a donc une expérience limitée de celui-ci et ne peut pas dire si le changement de programme a eu un impact sur sa conception et sa pratique de l'enseignement de l'histoire. Elle était en congé de maternité l'année où le programme est entré en vigueur. Elle n'a donc pas suivi toutes les formations proposées et est retournée à l'enseignement alors que le programme était déjà en vigueur.

Lorsque nous l'avons questionnée sur les facteurs qui l'influencent le plus en tant qu'enseignante d'histoire, Maude a spontanément parlé de l'enseignement reçu au secondaire. Son enseignante a réussi à la toucher en racontant de manière très dynamique le récit de l'histoire du Québec. Cette expérience a grandement alimenté son intérêt pour l'histoire. Elle ajoute que sa passion pour l'histoire a également été nourrie par sa famille. Son milieu familial valorisait beaucoup l'histoire et célébrait la Fête nationale en grandes pompes. Cela l'a véritablement amenée à porter intérêt à l'histoire du Québec, aux monuments et aux lieux de mémoire comme le Vieux-Québec. C'est donc dire que l'impulsion initiale de l'intérêt pour l'histoire et son enseignement chez Maude est étroitement liée à des expériences personnelles.

Nous avons ensuite abordé d'autres facteurs qui pourraient influencer Maude dans sa façon de concevoir et de pratiquer l'enseignement de l'histoire. Nous avons d'abord discuté de la formation universitaire. Maude détient un baccalauréat en enseignement secondaire, volet sciences humaines. Elle dit avoir beaucoup apprécié sa formation, autant les cours en histoire que ceux en didactique. Elle estime cependant qu'il a été difficile pour elle de réinvestir ses apprentissages puisqu'elle a enseigné en adaptation scolaire pendant cinq ans avant d'enseigner l'histoire. En revanche, elle estime retirer beaucoup de sa formation de deuxième cycle qui était en cours au moment de l'entretien. Son expérience lui permet de pousser beaucoup plus loin sa compréhension de la didactique de l'histoire et d'intégrer de nouveaux éléments à son enseignement. Selon elle, tous les enseignants devraient suivre une formation de deuxième cycle.

Lorsque nous l'avons questionnée sur les limites possibles de son milieu d'enseignement, Maude a affirmé qu'il est certain que la pratique réelle de l'enseignement de l'histoire ne peut correspondre exactement à l'idée qu'on s'en fait à l'université. La réalité demande une certaine adaptation en fonction du niveau des élèves et de l'organisation de l'école. Elle explique qu'il n'est pas facile de mener des projets puisque les cours ne comptent que 75 minutes. Chaque période doit être

complète et il est difficile d'assurer la continuité d'un projet sur plusieurs cours. C'est ici qu'elle évoque pour la première fois une idée qui revient à quelques reprises durant l'entretien. Elle affirme qu'elle s'en tient à une base, autant sur le plan du contenu de formation que sur la routine du déroulement des cours, et qu'elle ajoute à la pièce des éléments de projets ou des activités plus poussées lorsque le contexte le permet.

Maude dit la même chose du programme de formation. « La base de mon cours est le récit national » et s'y greffent des éléments du programme comme les compétences, les opérations intellectuelles et la *Progression des apprentissages*. Le programme lui donne une orientation générale, mais elle ne le consulte pas fréquemment. Elle précise en fait qu'elle se réfère plus souvent au matériel didactique pour planifier les activités concrètes que réaliseront les élèves. Le matériel didactique occupe justement une place importante dans l'enseignement de Maude. Si elle soutient qu'il est important de diversifier les sources d'information, elle précise que le matériel est incontournable autant pour l'enseignant que les élèves et les parents. Elle n'utilise pourtant pas le matériel didactique sans réserve. Elle affirme faire beaucoup d'adaptations aux activités proposées par les manuels.

Maude possède une expérience que peu d'enseignants détiennent, celle d'avoir collaboré à l'écriture d'un manuel scolaire. Cette expérience est pour elle déterminante puisqu'elle l'a amené à analyser en profondeur le programme de formation, la *Progression des apprentissages* et les cadres d'évaluation. Selon elle, cette expérience l'a incité à varier les moyens pédagogiques qu'elle utilise et à ouvrir ses horizons.

Nous avons également discuté de l'épreuve unique de quatrième secondaire avec Maude. Elle estime que celui-ci est globalement compatible avec les finalités qu'elle poursuit elle-même dans l'enseignement de l'histoire. Elle affirme cependant qu'elle n'enseigne pas seulement l'examen, mais que celui-ci la force à prévoir des moments de révision à la fin de l'année scolaire. La forme des examens des dernières années l'a

également incitée à enseigner explicitement les opérations intellectuelles. Elle soutient par contre que l'enseignement explicite des opérations intellectuelles est tout à fait compatible avec sa conception de l'enseignement de l'histoire puisqu'elle est d'avis que celles-ci sont inspirées de différents aspects de la pensée historique. Elle ajoute que l'examen est important pour s'assurer que tous les élèves apprennent la base de l'histoire du Québec. Celui-ci n'est donc pas perçu comme une contrainte pour elle.

Maude affirme profiter de toutes les occasions possibles de perfectionnement, mais que la commission scolaire ne lui permet d'assister qu'à un seul congrès tous les deux ans. Pour elle, c'est nettement insuffisant. Elle lit régulièrement des revues historiques et professionnelles, mais le principal élément de son perfectionnement se fait par le truchement de la maîtrise en didactique de l'histoire qu'elle a entreprise. Elle affirme également ne pas avoir un très bon rapport avec le conseiller pédagogique en univers social de sa commission scolaire puisqu'elle estime que celui-ci n'est pas à l'écoute des besoins des enseignants. Elle a la perception que les formations et les conseils qu'il offre sont difficiles à appliquer et ne tiennent pas compte de la réalité vécue dans les classes.

Enfin, Maude estime qu'elle apprend beaucoup lorsqu'elle reçoit des stagiaires dans sa classe. C'est une occasion de formation pour elle parce qu'elle peut discuter avec eux des nouvelles approches. Puisqu'elle bénéficie d'une aide à la planification quand elle encadre un stagiaire, elle en profite souvent pour expérimenter des projets et de nouveaux moyens pédagogiques.

Lorsque nous sommes revenus sur les principaux facteurs qui influencent la conception et la pratique de l'enseignement de l'histoire de Maude, celle-ci a revu sa réponse initiale pour affirmer que ce sont la maîtrise en didactique de l'histoire et l'expérience de rédaction d'un manuel scolaire qui ont le plus contribué à faire d'elle l'enseignante qu'elle est actuellement. L'enseignement reçu au secondaire et sa passion personnelle pour l'histoire sont toujours les raisons pour lesquelles elle est devenue enseignante

d'histoire, mais il semble que des activités académiques et professionnelles récentes ont encadré cette passion initiale. Il n'en demeure pas moins que, lorsqu'elle décrit sa pratique enseignante, elle affirme qu'elle part avant tout de la trame historique nationale pour y greffer des éléments didactiques et pédagogiques.

5.4.4 Association d'idées

Nous présentons ici les résultats de la tâche d'association d'idées qui conclut l'entretien. Maude a choisi d'organiser ses idées sous la forme d'un schéma conceptuel et de n'inscrire que des mots. Au sujet de l'expression « pratique enseignante », Maude a d'abord écrit « de l'histoire » à droite de l'inducteur pour préciser qu'elle discutait de l'enseignement dans cette discipline précise. Elle a ensuite écrit les mots « concepts » et « documents » pour souligner le fait que son enseignement se fonde généralement sur l'analyse des documents et le travail sur les concepts. Enfin, elle a présenté différents types d'enseignement en écrivant « magistral », « stratégique » et « découverte ». Selon elle, un enseignant peut et doit diversifier ses façons d'enseigner. Ces trois mots reflètent cette idée.

À propos du mot « nation », Maude a d'abord écrit « Québec » pour spécifier qu'on ne parlait pas de n'importe quelle nation ou du concept de nation en général. Elle y a associé les mots « drapeau » et « fierté » pour montrer sa perception de cette nation. Elle a associé à cette partie de son schéma le mot « Canada » pour « souligner le petit lien qu'on a avec le Canada ». Elle a ensuite ajouté les mots « histoire » et « politique » pour définir différents aspects de la nation. Puis, elle a écrit le mot « société » auquel elle a associé le mot « immigration » pour souligner le fait que des personnes et des groupes se greffent à la nation avec le temps.

Concernant l'expression « programme d'histoire et d'éducation à la citoyenneté », Maude a d'abord inscrit « nation » pour montrer qu'il s'agissait bel et bien de l'histoire nationale. Elle a ajouté « pouvoir », « culture », « économie » et « population », qui sont

les thèmes à l'étude en quatrième secondaire. Elle a également associé le mot « implicite » à la portion d'éducation à la citoyenneté de l'inducteur pour signifier qu'elle n'enseigne pas explicitement la citoyenneté, mais que celle-ci se développe par l'étude de l'histoire. Puis, elle a associé l'expression « de quoi? » à la partie « histoire » de l'inducteur pour refléter le fait que le titre du cours ne précise pas réellement le sujet étudié. Elle dit qu'un élève pourrait légitimement se demander quand on étudie l'histoire d'Haïti ou d'un autre pays, puisque le titre du cours ne le précise pas. Elle termine en écrivant « chronologie ? » pour signifier que selon elle, cet aspect de l'apprentissage de l'histoire est négligé par le programme.

5.4.5 Bilan de l'entretien de Maude

L'entretien de Maude révèle deux conceptions de l'enseignement de l'histoire qui tirent leur origine de deux sources différentes. La première conception de l'enseignement de l'histoire de Maude est intimement liée à l'émotif, à la fierté d'appartenir à la nation québécoise. Pour elle, la transmission de la mémoire québécoise, du « qui on est » est primordiale. La source de cette conception semble être l'enseignement reçu au secondaire, lui-même axé sur la transmission du récit, et la passion pour l'histoire transmise par son milieu familial. Elle nous apparaît clairement associée aux finalités patrimoniales et civiques de l'enseignement de l'histoire.

La seconde conception de l'enseignement de l'histoire de Maude est davantage liée aux finalités intellectuelles et critiques. En effet, elle a évoqué le développement de la pensée et de la conscience historique au cours de l'entretien. Elle affirme également enseigner par l'analyse des documents et amener les élèves à comprendre des concepts abstraits. Cette conception apparaît émerger de ses études de deuxième cycle en didactique de l'histoire et de son expérience de rédaction d'un manuel scolaire. Ces deux facteurs l'incitent à jeter un regard plus analytique sur l'enseignement de l'histoire et à s'interroger sur les moyens pédagogiques les plus efficaces.

Comment Maude réussit-elle à concilier ces deux types de finalités? La première est clairement à l'origine de son intérêt pour l'histoire. La seconde touche davantage sa pratique professionnelle. Si une des deux finalités a prédominance sur l'autre, Maude donne des indices contradictoires à cet effet. D'un côté, elle affirme que le récit national est le cœur de son enseignement et qu'elle y greffe des éléments du programme et de la pensée historique. Cette position nous amène à penser que les finalités patrimoniales et civiques sont prioritaires dans son enseignement. D'un autre côté, elle affirme à la fin de l'entretien que la maîtrise en didactique de l'histoire et la rédaction du manuel sont les facteurs qui influencent le plus l'enseignante qu'elle est aujourd'hui, ce qui nous pousse à penser que les finalités intellectuelles et critiques prennent peut-être plus d'importance. Il est difficile d'établir avec certitude lequel des deux types de finalités est réellement le moteur de la pratique de Maude. Des observations en classe pourraient nous en apprendre davantage, mais le simple fait que Maude ait superposé les finalités intellectuelles et critiques aux finalités patrimoniales et civiques est intéressant en soi. Différentes hypothèses pourraient expliquer cette situation, mais on peut certainement dire que la formation initiale, la maîtrise et les autres expériences professionnelles qu'elle a vécues n'ont pas complètement changé sa représentation des finalités de l'enseignement de l'histoire. Elles ont plutôt contribué à construire une pratique qui semble s'accommoder des deux types de finalité.

5.5 Steve

Steve est un enseignant d'une certaine expérience. Nous l'avons rencontré dans sa classe en mai 2014.

5.5.1 Profil socioprofessionnel

Steve enseigne au secondaire depuis dix-huit ans et enseigne l'histoire au deuxième cycle du secondaire depuis onze ans. Il est détenteur d'un baccalauréat en enseignement au secondaire, volet sciences humaines. Au moment de l'entretien, Steve enseignait l'histoire en troisième secondaire dans une école publique francophone de la

région de Lanaudière. Steve affirme avoir suivi de deux à trois formations dans les deux années précédant l'entretien. Il a également assisté aux congrès de la Société des professeurs d'histoire du Québec et de l'Association québécoise pour l'enseignement de l'univers social en plus de lire fréquemment les publications de ces organismes, les revues *Traces* et *Enjeux de l'univers social*.

5.5.2 Représentations

Nous présentons ici les réponses de Steve à la portion de l'entretien où nous l'avons questionné sur ses représentations sociales. À propos des finalités de l'enseignement de l'histoire, Steve affirme d'emblée que la place de l'individu dans l'histoire et dans la collectivité est au cœur de sa réflexion. Il souhaite en effet aider l'élève à se situer dans le monde, d'abord à partir de son histoire familiale, locale puis nationale. Pour lui, l'histoire peut aider à comprendre qui on est et d'où l'on vient et il cherche à créer un rapport affectif à l'histoire chez les élèves. Par exemple, il leur propose un projet de recherche sur leur histoire familiale qui implique de mener des entrevues avec les parents et les grands-parents. En faisant cela, il veut amener les élèves à s'inscrire dans la continuité de l'histoire de leur famille, mais également celle de leur ville et de leur nation. Pour Steve, cette démarche n'est pas seulement identitaire, elle est une façon de réaliser des apprentissages durables et significatifs. Il soutient qu'un élève qui s'implique personnellement dans l'histoire a plus de chance de mémoriser les informations importantes et de s'engager dans son travail de recherche.

Steve affirme que le programme d'*Histoire et éducation à la citoyenneté* n'est pas parfait, comme aucun programme d'ailleurs, mais qu'il apprécie la latitude que celui-ci lui donne pour poursuivre ses propres objectifs. Une des finalités primordiales de l'enseignement de l'histoire est pour lui d'expliquer le présent par le passé³⁴. Il estime que l'approche du programme et les angles d'entrée qu'il propose lui permettent de

³⁴ Steve n'avait pas parlé de cet aspect lorsque nous l'avons questionné directement sur les finalités de l'enseignement de l'histoire, mais a évoqué cet aspect lorsque nous avons abordé les facteurs qui influencent sa conception de l'enseignement de l'histoire.

faire cela. Steve perçoit réellement le programme comme une base qu'exploite l'enseignant. Ce qui ressort pour lui du débat sur l'enseignement de l'histoire au Québec est le peu de considération qu'on a accordée au travail des enseignants qui donnent vie à ce programme. En somme, Steve s'accommode bien du programme présentement en vigueur.

Steve avait beaucoup de choses à dire sur la place de la nation dans l'enseignement de l'histoire. Il affirme d'abord que l'identité est au cœur de sa réflexion sur l'enseignement de l'histoire. Il désire favoriser l'adhésion des élèves à l'identité québécoise, mais non à une certaine identité québécoise précise. Pour Steve, il est important que la nation soit perçue comme ouverte, inclusive et porteuse de projets. Il veut à tout prix éviter le nationalisme fermé, conservateur et ethnique même, qu'il associe à l'identité canadienne-française. Il cherche plutôt à développer une identité québécoise plus englobante et ouverte. En ce sens, il aborde l'identité comme un concept en constante mouvance. Il définit la nation comme un « groupe d'humains, qui vit sur un territoire et qui a une administration pour faire valoir sa culture, ses intérêts, son épanouissement ». Lorsque nous lui avons demandé si son enseignement visait d'adhésion à l'identité québécoise ou la déconstruction du concept d'identité, il nous a répondu qu'il visait l'adhésion critique à l'identité québécoise. Steve est tout à fait conscient de la complexité de l'identité et du fait que l'identité québécoise est pleine d'emprunts à d'autres cultures, amérindienne et anglo-saxonne entre autres. Il ne veut pas cacher ou simplifier cette réalité dans son enseignement.

5.5.3 Facteurs déterminant la conception et la pratique de l'enseignement de l'histoire

Nous présentons ici les facteurs qui déterminent la conception et la pratique de l'enseignement de l'histoire de Steve. Nous avons d'abord discuté du changement de programme puisque Steve a enseigné la moitié de sa carrière dans l'ancien programme. Il affirme que le changement de programme a eu un impact majeur sur lui, en bonne

partie parce qu'il a forcé une réflexion sur ce que devait être l'enseignement de l'histoire. Il affirme que sa pratique a beaucoup évolué depuis le Renouveau pédagogique puisqu'il a expérimenté différentes façons d'aborder l'enseignement de l'histoire. Il soutient également que le nouveau programme lui laisse beaucoup plus de latitude dans son enseignement, surtout parce qu'il enseigne en troisième secondaire. En effet, l'ancien programme incitait, pour ne pas dire obligeait, les enseignants à « enseigner l'examen ». Se faisant, Steve estime qu'on évacuait généralement le développement de l'esprit critique chez les élèves par souci de les préparer à réussir l'épreuve unique de quatrième secondaire. Le programme d'*Histoire et éducation à la citoyenneté* est donc une source d'inspiration importante pour Steve, surtout en ce qui concerne les grandes lignes et les angles d'entrée. Il affirme y faire référence environ une fois par mois. Il estime cependant qu'avec les ajouts de la *Progression des apprentissages* et des cadres d'évaluation en plus de toutes les contraintes liées à la pratique de l'enseignement, les directives et éléments à prendre en compte pour planifier l'enseignement commencent à être lourds.

Lorsque nous avons demandé à Steve de nous parler des facteurs les plus importants dans la définition de sa conception et de sa pratique de l'enseignement de l'histoire, il a d'abord parlé de sa passion personnelle pour l'histoire. Il affirme que, dès son jeune âge, il se questionnait beaucoup sur l'histoire de sa ville. Il se demandait comment les événements du passé avaient mené à la construction ou à la destruction de certaines parties de la ville par exemple. Il a spontanément cherché des réponses dans l'histoire. Il a également mentionné les événements politiques qui ont jalonné sa jeunesse comme l'élection du Parti québécois en 1976, le référendum sur la souveraineté du Québec en 1980 et le rapatriement de la constitution canadienne de 1982. Cette époque de sa jeunesse est donc fondamentalement marquée par la question nationale et son réflexe a été, encore une fois, de chercher des réponses dans l'histoire. L'histoire est donc perçue par Steve comme une façon d'expliquer le présent.

Nous avons ensuite abordé les autres facteurs qui pourraient influencer Steve dans sa conception de l'enseignement de l'histoire. Lorsqu'il a été question de la formation initiale, il a affirmé avoir beaucoup retiré de celle-ci. Il a été particulièrement marqué par les cours d'histoire où il a appris la méthode historique et compris l'importance de la rigueur dans le travail en histoire. Au cours de l'entretien, il se remémore des rencontres marquantes pour lui lors de son passage à l'université. Il trouve d'ailleurs paradoxal que certains des historiens de qui il a appris la méthode historique soient aujourd'hui critiques du programme de formation alors que selon Steve, la méthode historique n'a jamais été aussi présente dans l'enseignement de l'histoire.

Nous avons ensuite abordé les conditions réelles de pratique de l'enseignement. Steve se trouve dans un combat continu pour mettre en place un enseignement de l'histoire proche de son idéal. Que ce soit pour l'accès aux ressources ou pour se conformer aux exigences de la commission scolaire, il doit renoncer à réaliser totalement sa vision. La principale contrainte est pour lui l'évaluation. En effet, la commission scolaire où Steve travaille a décidé d'imposer un examen à la fin de la troisième secondaire. La direction de l'école ainsi que la commission scolaire accordent une certaine importance aux résultats de cet examen et cela oblige les enseignants à réserver du temps pour la préparation à celui-ci. Cet examen ne correspond pas à la vision de Steve, mais puisqu'il désire tout même que ses élèves réussissent, il consacre une partie de son enseignement à la préparation à l'examen. Pour Steve, cet examen est l'élément qui crée le plus grand décalage entre sa conception de l'enseignement de l'histoire et ce qu'il doit effectivement mettre en pratique.

Steve n'avait que de bons mots pour les collègues de travail de son école. La collaboration avec ceux-ci lui a permis d'enrichir son enseignement et d'expérimenter de nouvelles approches. À ses dires, sa relation avec ses collègues de travail a été bénéfique depuis le début de sa carrière, y compris lors de ses stages. C'est une source importante de perfectionnement pour lui et cela l'amène à considérer la pratique

enseignante comme une activité en constante évolution. Le seul moment où il peut être confronté à des opinions en conflit avec la sienne est lors des séances de préparation de l'examen de fin d'année où il doit collaborer avec des enseignants d'autres écoles. C'est dans ces moments qu'il entre en contact avec des conceptions de l'enseignement de l'histoire incompatibles avec les siennes.

Steve porte un regard assez critique sur le matériel didactique. Selon lui, les manuels scolaires sont rarement complets et peuvent présenter une vision réductrice des certains phénomènes historiques. Il ajoute que le matériel didactique vieillit parfois mal et n'est pas toujours en lien avec les enjeux qui interpellent les élèves à un moment spécifique. Puisque Steve voit l'histoire en bonne partie comme un moyen d'expliquer la société actuelle, le matériel perd de sa pertinence à mesure que le temps passe parce qu'il s'éloigne progressivement de l'actualité.

Steve assure son développement professionnel en participant à des congrès autant qu'il le peut. Il retire fréquemment des idées intéressantes des ateliers auxquels il prend part, sans nécessairement pouvoir toujours les mettre en pratique. Néanmoins, il considère important d'échanger et de découvrir de nouvelles approches en assistant à ce genre d'évènement.

Lorsque nous sommes revenus sur les facteurs qui influencent le plus la conception et la pratique de l'enseignement de l'histoire de Steve, celui-ci a modifié sa réponse initiale pour affirmer que c'est sa formation universitaire qui est la plus importante pour lui. Il maintient que son intérêt personnel pour l'histoire et sa volonté de trouver des réponses aux questions du présent dans le passé forment l'impulsion première qui l'a mené vers l'enseignement de l'histoire. Par contre, c'est véritablement quand il a fait l'apprentissage formel de la discipline historique et de la didactique de l'histoire à l'université que sa conception de l'enseignement de l'histoire a véritablement pris forme. Il affirme d'ailleurs que sa formation initiale occupe toujours une place

quotidienne dans son travail et que les apprentissages issus de cette époque continuent d'alimenter sa réflexion à propos de l'enseignement de l'histoire.

5.5.4 Association d'idées

Nous présentons ici les résultats de la tâche d'association d'idées. Steve a choisi d'écrire généralement des mots, mais a ajouté fréquemment des flèches pour signifier le lien entre les idées. En lien avec l'expression « pratique enseignante », Steve écrit d'abord « critique, analyse » puis « performance » et « frustration ». Il trace ensuite une droite du coin supérieur gauche au coin inférieur droit de la feuille et inscrit « moi » à une extrémité et « eux », en parlant des élèves, à l'autre. L'aspect critique et analytique fait référence à sa pratique et est donc associé à « moi » tandis que la performance est associée aux élèves. Steve veut ainsi signifier que la performance des élèves est tributaire de son enseignement. La frustration vient des limites à la pleine réalisation de son idéal d'enseignement de l'histoire. Il en dresse la liste : « milieu physique », « \$ », « temps » et « programme ». Il inscrit finalement « adaptation » pour signifier qu'il doit constamment s'adapter à ces limites. Il termine en écrivant « espoir » en disant qu'il a toujours espoir de faire mieux en tant qu'enseignant.

À propos du terme « nation », Steve écrit une série de termes qui sont en fait des éléments de définition du concept de nation. Il inscrit d'abord « humains », « territoire », « histoire » et « culture » pour mettre en évidence les composantes importantes de la nation. Il inscrit également les termes « changement », « évolution », « influence » et « partage » qui témoignent d'une conception de la nation en constante évolution et alimentée par diverses sources.

Au sujet de l'expression « programme d'histoire et d'éducation à la citoyenneté », Steve écrit dans un premier temps les mots « balise », « guide » et « référence » qui témoignent d'une certaine distance qu'il prend par rapport au programme, sans pour autant le mettre de côté. Il ajoute également « retour » pour signifier qu'il y revient

périodiquement pour s'assurer qu'il est dans la bonne voie. Il ajoute « embêtement » en référence aux ajouts nombreux et souvent contradictoires selon lui. Selon Steve, l'évaluation ainsi que l'ajout des opérations intellectuelles ne sont pas cohérents avec l'esprit original du programme. Pour lui, ce programme a d'abord été synonyme de liberté dans son enseignement et il le souligne en écrivant « liberté ». Le programme et tout ce qui vient avec est devenu, avec le temps, une source d'embêtement.

5.5.5 Bilan de l'entretien de Steve

Steve nous donne l'impression d'avoir beaucoup réfléchi à sa pratique enseignante. La réflexion sur l'identité est au cœur de sa représentation de l'enseignement de l'histoire et de la nation. S'il vise explicitement l'attachement des élèves à la communauté ou à la nation, il ne semble pas favoriser une adhésion aveugle à une identité préfabriquée. Cette perspective nous apparaît tout de même alignée sur les finalités patrimoniales et civiques puisqu'elle cherche à créer un lien entre l'élève et le récit historique partagé de la nation.

Steve considère qu'ancrer l'apprentissage de l'histoire dans une histoire familiale, locale ou nationale engageante est un moyen pédagogique efficace. En ce sens, il tente d'allier sa propre passion pour l'histoire à la méthode historique pour atteindre ses objectifs. Il mentionne à plusieurs reprises qu'il ne vise pas l'adhésion aveugle à un récit historique, mais bien le développement de l'esprit critique. Cet aspect de son discours touche davantage les finalités intellectuelles et critiques de l'enseignement de l'histoire.

Les sources d'influence de Steve nous paraissent très cohérentes avec ses représentations. Il est probablement le participant qui accorde la plus grande importance à sa formation universitaire de premier cycle et à l'apport historique et didactique de celle-ci à sa conception de l'enseignement de l'histoire. Sa passion personnelle pour l'histoire est à l'origine de son intérêt pour l'enseignement de l'histoire et il semble avoir fusionné passion et méthode dans son enseignement. C'est du moins ce que son

discours laisse entendre. En ce sens, sa conception serait différente de celle de Maude qui elle, affirme ajouter des éléments à la trame historique nationale.

5.6 Daniel

Daniel est un jeune enseignant d'histoire au secondaire. Nous l'avons rencontré à sa résidence en juin 2014.

5.6.1 Profil socioprofessionnel

Daniel enseigne au secondaire depuis trois ans, toujours en histoire au deuxième cycle. Il détient un baccalauréat en enseignement secondaire, volet sciences humaines. Au moment où nous l'avons rencontré, Daniel enseignait l'histoire en troisième et en quatrième secondaire dans une école publique francophone de l'Estrie. Au cours des deux années précédant l'entretien, Daniel n'a pas suivi de formation offerte par sa commission scolaire. Il n'a pas assisté à un congrès ni consulté de revue professionnelle ou scientifique à propos de l'histoire ou de l'enseignement de l'histoire.

5.6.2 Représentations

Nous présentons ici les réponses de Daniel à la portion de l'entretien qui porte sur ses représentations des finalités de l'enseignement de l'histoire et de la nation. Lorsque nous l'avons interrogé sur les finalités de l'enseignement de l'histoire, Daniel a évoqué un certain nombre d'idées qui touchent l'utilisation de l'histoire dans le présent. Il a d'abord affirmé que l'histoire sert à donner une « connaissance du monde qui nous entoure ». En ce sens, il soutient que la fonction d'éducation à la citoyenneté de l'enseignement de l'histoire est importante. Il ajoute que l'apprentissage de l'histoire permet de mieux « connaître notre passé pour mieux connaître notre présent ». Il évoque également l'idée assez répandue que l'étude de l'histoire nous permet d'éviter de reproduire les erreurs du passé. Enfin, Daniel affirme que l'enseignement de l'histoire a aussi pour fonction de donner une culture générale aux élèves. Pour lui,

l'apprentissage de l'histoire peut servir à contrer l'ignorance face aux enjeux de société actuels.

Daniel estime que le programme de formation n'est pas réellement compatible avec sa vision des finalités de l'enseignement de l'histoire. Selon lui, le programme comporte trop de répétitions et de pertes de temps, particulièrement en quatrième secondaire. Il précise que le programme thématique le force à aborder des sujets d'une manière qui n'est pas instinctive pour les élèves. Pour lui, il n'est pas efficace de traiter séparément des aspects politique, économique et culturel par exemple. Le programme de troisième secondaire correspond davantage à sa vision, entre autres parce qu'il propose une étude chronologique de l'histoire.

Outre l'organisation thématique des contenus en quatrième secondaire, Daniel est en désaccord avec certaines des orientations du programme. Il affirme d'abord qu'il délaisse l'histoire politique au profit de l'histoire sociale. Cela a pour effet de changer les repères historiques des élèves. Par exemple, la Révolution tranquille et la modernisation du Québec sont abordées sous un angle différent, en passant par les groupes sociaux et les artistes. Selon Daniel, expliquer la Révolution tranquille par des événements comme la publication du manifeste du *Refus global* ne correspond pas à l'idée que les gens en général se font de la Révolution tranquille. Il a ainsi l'impression d'aller à contresens de la trame historique généralement acceptée. Citant l'historien Éric Bédard et de la Coalition pour l'histoire, il affirme qu'on devrait ramener les événements importants et les grands personnages dans l'histoire. Rien n'empêche, à partir de là, d'explorer les mouvements sociaux.

Daniel décrit des pratiques enseignantes qui nous semblent cohérentes avec sa conception des finalités de l'enseignement de l'histoire. Il explique d'abord qu'il a récemment réalisé un rallye GPS avec ses élèves pour découvrir l'histoire locale et

régionale. Durant les élections d'avril 2014, il a utilisé l'outil de la *Boussole électorale*³⁵ avec les élèves pour ensuite discuter des enjeux de l'élection en classe. Il affirme cependant que les projets de ce genre n'occupent pas la majorité du temps d'enseignement. Il a recours à un manuel scolaire et à la prise de notes comme principaux moyens pédagogiques. Il affirme être tout à fait conscient que ces pratiques sont contraires à ce qu'il a appris à l'université, mais que la pratique réelle de l'enseignement de l'histoire requiert de tels moyens. Enfin, il analyse des documents historiques avec les élèves en préparation de l'épreuve d'histoire de quatrième secondaire.

Daniel estime que l'enseignement de l'histoire joue un rôle dans la formation de l'identité nationale. Il déclare d'emblée être souverainiste tout en affirmant que ses allégeances politiques n'influencent pas son enseignement. Il fait un effort conscient pour demeurer neutre en classe et montrer les deux côtés de l'histoire (souverainiste et fédéraliste). Il déplore tout de même le fait que le programme semble évacuer tout ce qui peut ressembler à du nationalisme et les épisodes conflictuels de l'histoire. Il cite l'exemple des Rébellions de 1837-38 qui sont, selon lui, pratiquement absentes du programme. Enfin, lorsque Daniel propose une définition de la nation, il parle de celle-ci comme un groupe d'appartenance qui partage des valeurs et des caractéristiques communes. Il ajoute que le sentiment d'appartenance est indissociable de la nation.

5.6.3 Facteurs déterminant la conception et la pratique de l'enseignement de l'histoire

Nous présentons ici la partie de l'entretien où nous avons abordé avec Daniel les facteurs qui influencent sa conception et sa pratique de l'enseignement de l'histoire. Rappelons d'abord que Daniel est un jeune enseignant. Il n'a donc pas été formé à

³⁵ La Boussole électorale est un site internet qui propose un questionnaire aux internautes sur différents enjeux de société. Les réponses sont analysées pour révéler à l'utilisateur le degré de compatibilité de ses idées avec les programmes des partis politiques. On peut la consulter ici: <http://www.boussoleelectorale.ca/>

l'ancien programme et il n'a jamais enseigné celui-ci non plus. Lorsque nous avons demandé à Daniel d'identifier les principaux facteurs qui influencent sa conception et sa pratique de l'enseignement de l'histoire, il a d'abord évoqué son intérêt personnel pour l'histoire qui s'est manifesté au collégial. Étudiant en sciences humaines, il portait un intérêt particulier aux cours d'histoire, ce qui s'est rapidement transposé à l'extérieur de l'école dans les films, les séries de télévision et les livres. Il ajoute que ses deux parents sont enseignants et qu'ils ont développé chez lui le goût d'apprendre. La combinaison de ces deux éléments l'a conduit vers l'enseignement de l'histoire.

Daniel est plutôt critique de la formation reçue à l'université. Il soutient que plusieurs de ses enseignants ont adopté une attitude dogmatique en ce qui concerne le Renouveau pédagogique. Selon lui, l'application intégrale du Renouveau pédagogique n'est pas possible dans des milieux comme le sien. Il affirme d'ailleurs qu'il a dû désapprendre plusieurs choses pour s'adapter à la pratique réelle de l'enseignement de l'histoire. Selon son expérience, on ne parle plus de compétences dans les écoles, mais bien de progression des apprentissages et d'opérations intellectuelles. Les stages intégrés à sa formation ont été marquants dans une certaine mesure puisqu'il a été en contact avec des enseignants qui connaissaient mieux, selon lui, la réalité du terrain. S'il ne rejette pas en bloc les acquis de sa formation initiale, Daniel confirme qu'elle a aujourd'hui, seulement trois ans plus tard, un impact marginal sur sa façon de concevoir et de pratiquer l'enseignement de l'histoire.

Lorsque nous avons questionné Daniel sur l'impact du programme de formation sur son enseignement, il a tout de suite affirmé que la *Progression des apprentissages* est sa « bible ». Il l'utilise fréquemment pour planifier ses cours et les évaluations. Le programme lui-même est, par contre, laissé de côté presque totalement. Pour lui, les compétences n'existent plus. C'est véritablement le volet d'évaluation qui oriente son enseignement. Pour lui, l'épreuve de quatrième secondaire est la finalité de son enseignement puisque les élèves doivent la réussir pour obtenir leur diplôme. Il estime

que le développement des compétences n'est pas une préparation adéquate à l'examen puisqu'on y vérifie l'acquisition de connaissances et la capacité à analyser des documents. L'épreuve unique est pour lui une façon efficace de mesurer les acquis des élèves et il a pleinement confiance au processus d'élaboration de celle-ci. Les moyens pédagogiques qu'il met en place pour préparer les élèves à l'examen sont compatibles avec sa vision de l'enseignement de l'histoire.

Nous avons ensuite abordé différents aspects de ce que nous avons appelé la pratique réelle de l'enseignement de l'histoire. Pour Daniel, un des freins importants à la réalisation de l'idéal du programme par compétence est la réalité socioéconomique de son milieu de pratique, une réalité qu'il qualifie d'assez pauvre. Son milieu ne se prête pas, selon lui, à un apprentissage par projet. Cette réalité le contraint à revenir à ce qu'il considère comme la « base », c'est-à-dire essentiellement des connaissances factuelles. Selon son évaluation, ses élèves n'ont pas une culture générale assez étoffée pour aller très loin dans l'analyse des phénomènes historiques. Il affirme plutôt que c'est son travail de leur donner cette culture de base.

Cette conception de ce qu'il est possible de réaliser en classe semble renforcée par les collègues de travail de Daniel. Celui-ci assure en effet travailler en étroit partenariat avec eux et partager des documents de planification. Il collabore, entre autres, avec un collègue plus expérimenté qui est ouvertement opposé au nouveau programme d'histoire. Il dit avoir beaucoup tiré de sa collaboration avec ce collègue, entre autres dans la préparation pour enseigner en troisième secondaire pour la première fois en 2013-2014. Lorsqu'il évoque ses collègues de travail, autant maintenant que les maîtres associés durant ses stages, Daniel paraît accorder de la crédibilité à leur opinion en bonne partie parce qu'elle vient de l'expérience. Cela nous semble d'ailleurs être le fil conducteur de la conception de l'enseignement de l'histoire de Daniel. Il juge de la pertinence d'un matériel ou d'une idée en fonction de l'attestation de son applicabilité à son contexte.

Daniel emploie une combinaison de matériels didactiques. Les élèves ont un cahier d'exercices et de contenus qu'ils utilisent périodiquement et Daniel s'inspire des suggestions des différents manuels auxquels il a accès pour construire des évaluations à la fin de chaque thème. Daniel profite également du fait qu'il enseigne dans une classe-musée. Plusieurs artefacts, reproductions et documents sont affichés aux murs de sa classe. Il explique qu'il demande souvent aux élèves d'observer et de manipuler ces objets pour mieux comprendre un aspect particulier de l'histoire du Québec.

Concernant la formation continue, Daniel soutient ne pas beaucoup utiliser les services du conseiller pédagogique de sa commission scolaire. Il consulte occasionnellement des documents et ressources qui lui sont acheminés, surtout lorsque ceux-ci peuvent participer à la préparation à l'épreuve ministérielle. Il dit ne pas assister à des colloques d'enseignants parce qu'il a l'impression que ce qu'il y entendrait ne serait pas adapté à sa réalité. Il se décrit plutôt comme autodidacte et lit fréquemment des livres sur l'histoire et l'enseignement de l'histoire afin de poursuivre lui-même son développement professionnel.

Lorsque nous sommes revenus sur les principales sources d'influence de sa conception et de sa pratique de l'enseignement de l'histoire, Daniel a réitéré le fait que son intérêt personnel pour l'histoire et l'influence de ses parents sont les facteurs dominants. Il a par contre ajouté que la collaboration avec ses collègues est également importante. Il ne nie pas l'importance de sa formation universitaire, mais affirme qu'à mesure qu'il progresse, l'impact de celle-ci diminue au profit de l'expérience de terrain et du partage avec les collègues de travail.

5.6.4 Association d'idées

Nous présentons ici les résultats de la tâche d'association d'idées. Daniel a choisi d'écrire majoritairement des expressions sous la forme d'un schéma autour de

l'inducteur. À propos de la « pratique enseignante », Daniel inscrit premièrement « attitude, aimer ce qu'on fait » pour décrire sa propre relation avec la profession d'enseignant. Il ajoute « problèmes évités, prévention, solutions (gestion de classe) » pour rappeler que l'enseignant doit planifier et anticiper les problèmes qui peuvent survenir avec les élèves. Il poursuit en inscrivant « dynamisme » et ajoute « intérêt pour la matière » et « transmettre la passion » pour présenter le type d'enseignement qu'il juge efficace. Enfin, il écrit « psycho » et « connaissance de l'humain (des ados ensuite) » pour souligner le fait que l'enseignant travaille avec des personnes et qu'il doit encadrer et favoriser leur développement. Cette tâche requiert une certaine connaissance de la psychologie humaine.

À propos du mot « nation », Daniel a d'abord écrit « appartenance », « identité » et « fierté » pour souligner l'aspect émotif du lien avec la nation. Il a ajouté « valeurs communes » et « langue, culture, peuple » comme éléments de définition du concept de nation. Il a ensuite inscrit « dérives » et « divisions » pour affirmer que le nationalisme poussé à l'extrême pouvait avoir des conséquences négatives. Pour ancrer le concept dans le présent, Daniel a ajouté « débats » et les questions « qui sommes nous? » et « qui voulons-nous être? », pour montrer que la nation est toujours au cœur des débats actuels comme celui sur la charte des valeurs québécoises. Enfin, il a écrit « référendums » et « hst qc » (histoire du Québec) pour rappeler le fondement historique de la nation québécoise.

Au sujet de l'expression « programme d'histoire et d'éducation à la citoyenneté », Daniel a inscrit, dans un premier temps, une série d'expressions liées à ses intentions dans l'enseignement, c'est-à-dire « gout d'apprendre », « enseigner » et « faire découvrir ». Il a, par la suite, ajouté « opérations intellectuelles » suivi de « questionnements, compréhension des consignes (mécanique) » en affirmant que c'est la partie du programme avec laquelle il est le plus à l'aise parce qu'elle lui semble concrète, opérationnelle en classe. Il a ensuite inscrit « didactique » pour rappeler qu'il

y a bien une façon de faire apprendre. En discutant, il s'est rappelé une citation qu'il a ensuite écrite : « j'enseigne, mais eux, apprennent-ils? ». Il affirme que cette citation a été un moment important de sa formation universitaire puisqu'elle lui a fait réaliser qu'il ne suffisait pas de présenter l'information pour que les élèves apprennent. Il a ensuite écrit une série de mots faisant référence à l'aspect officiel d'un tel programme : « ministère », « examens », « suivre le programme » et « évaluations ». Enfin, à propos du segment « citoyenneté » de l'inducteur, Daniel a écrit « comprendre le milieu dans lequel on vit, l'époque » pour souligner l'apport de l'enseignement de l'histoire dans le présent et le futur des élèves.

5.6.5 Bilan de l'entretien de Daniel

Daniel nous apparaît avoir une conception et une pratique de l'enseignement de l'histoire relativement cohérente, peut-être plus cohérente, en apparence, que la majorité des enseignants rencontrés durant la phase qualitative de la recherche. En effet, Daniel semble mettre l'accent sur l'aspect pratique dans la plupart des facettes de son enseignement. Sa conception des finalités de l'enseignement de l'histoire est avant tout axée sur la compréhension du « monde qui nous entoure », une finalité de type pratique, il nous semble. Sa critique du programme de formation porte également sur une organisation qui créerait de la confusion en classe et des objectifs irréalistes. Enfin, les aspects qu'il apprécie du programme de formation, comme la *Progression des apprentissages* et les opérations intellectuelles, lui apparaissent facilement utilisables en classe.

On retrouve une dynamique semblable dans les facteurs qui influencent sa conception et sa pratique de l'enseignement de l'histoire. Il est passablement critique de sa formation universitaire parce qu'elle ne correspond pas, à son avis, à la réalité vécue sur le terrain. Inversement, il accorde plus de crédibilité au partage d'expérience avec ses collègues de travail. Ces résultats sont à mettre en lien avec ceux de la recherche de Demers (2012) qui a remarqué que les enseignants forgent leur conception de

l'enseignement de l'histoire à l'aide de leur expérience pratique, ce qui les amène souvent à délaisser les orientations du curriculum formel.

L'identification à la nation, donc les finalités patrimoniales et civiques, occupe une place importante dans l'enseignement de Daniel. En effet, il soutient que le programme néglige l'aspect national et l'histoire politique. On peut imaginer qu'il comble ces lacunes dans son enseignement. Il affirme cependant qu'il tente de demeurer le plus neutre possible dans son enseignement et ne pas montrer ses allégeances politiques aux élèves, même si certains d'entre eux réussissent à les déduire après quelque temps. Contrairement à d'autres enseignants rencontrés, Daniel ne cherche pas à concilier nécessairement la fonction identitaire de l'enseignement de l'histoire au développement de la pensée historique. Parce qu'il enseigne dans un milieu relativement défavorisé, Daniel semble considérer que le développement de la pensée historique est plus ou moins hors de portée de ses élèves et il vise à leur donner une culture générale en histoire du Québec.

5.7 Véronique

Véronique est une enseignante d'une certaine expérience qui travaille en région éloignée. Notre entretien s'est déroulé par téléphone³⁶ parce qu'il ne nous était pas possible de la rencontrer dans son milieu de travail. L'entrevue a eu lieu en juin 2014.

5.7.1 Profil socioprofessionnel

Véronique compte dix-sept ans d'expérience d'enseignement au secondaire, dont douze en histoire au deuxième cycle. Elle détient un baccalauréat en enseignement au secondaire, volet sciences humaines, et une maîtrise en histoire. Au moment de l'entretien, Véronique enseignait l'histoire en troisième et en quatrième secondaire dans une école publique francophone de la région de l'Abitibi-Témiscamingue. Elle

³⁶ Plus précisément, nous avons utilisé le logiciel Skype pour l'appeler sur un téléphone conventionnel situé à son bureau, dans son école.

n'avait pas suivi de formation offerte par sa commission scolaire au cours des deux années précédant l'entretien. Durant cette période, elle a assisté au congrès de la Société des professeurs d'histoire du Québec et affirme lire assidument les revues « Enjeux de l'univers social » et la « Revue des sciences de l'éducation ».

5.7.2 Représentations

Nous discutons ici des idées évoquées par Véronique dans la première partie de l'entretien qui porte sur ses représentations de divers aspects de l'enseignement de l'histoire. Lorsque nous l'avons interrogé sur les finalités de l'enseignement de l'histoire, Véronique a mis l'accent sur l'utilité de l'histoire dans le présent. Pour elle, l'histoire sert à la personne qui l'apprend à comprendre la société dans laquelle elle vit. Cette discipline peut également nous aider à prendre de meilleures décisions pour assurer l'avenir d'une communauté. Ces finalités se reflètent dans l'enseignement de Véronique par une exploitation régulière de l'actualité. En effet, elle affirme commencer régulièrement ses cours en présentant un enjeu de l'actualité pour en discuter avec ses élèves. Si le reste de son enseignement est plutôt basé sur l'exposé magistral et le travail avec le matériel didactique, elle met occasionnellement en place des projets particuliers. Quelque temps avant l'entretien, elle avait beaucoup travaillé avec ses élèves sur l'élection provinciale. Elle a organisé des rencontres entre ses élèves et les représentants des différents partis de sa région en plus de mettre sur pied des débats et une élection à l'intérieur de l'école. La mise en place de ces moyens pédagogiques vise à former des citoyens actifs et engagés dans leur communauté.

Véronique estime que le programme d'*Histoire et éducation à la citoyenneté* est bien construit dans l'ensemble et qu'il est compatible sa perception des finalités de l'enseignement de l'histoire. Elle affirme que le programme est par contre trop chargé, ce qui lui laisse peu de temps pour aborder des éléments comme l'actualité. Selon elle, il serait plus efficace d'enseigner chronologiquement l'histoire sur deux ans au lieu de revenir sur l'histoire du Québec en quatrième secondaire sous un angle thématique.

Une approche de ce genre lui donnerait plus de temps en classe pour aborder les liens entre le passé et le présent.

Au sujet de l'identification à la nation dans l'enseignement de l'histoire, Véronique affirme d'emblée que l'enseignant ne devrait pas être un outil de propagande. Ceci dit, elle croit qu'elle pourrait bel et bien influencer durablement les convictions politiques de ses élèves si elle le désirait. Elle est la seule enseignante d'histoire de son école et une proportion significative des jeunes de sa région passent par l'école secondaire où elle enseigne. Elle estime cependant que le rôle de l'enseignant est de demeurer politiquement neutre dans la classe et c'est ce qu'elle tente de faire. Elle considère cependant qu'il est important de transmettre un attachement au Québec dans la classe d'histoire. Elle affirme encourager ses élèves à défendre l'héritage historique du Québec et la langue française. La définition qu'elle propose de la nation est cohérente avec cette prise de position. Celle-ci consiste en « un territoire sur lequel habitent des gens qui partagent une culture et une histoire ». Elle ajoute que la nation comporte nécessairement un aspect émotif qui incite les gens à s'attacher et à défendre des valeurs particulières et une culture.

5.7.3 Facteurs déterminant la conception et la pratique de l'enseignement de l'histoire

Nous présentons ici les facteurs qui influencent la conception et la pratique de l'enseignement de l'histoire de Véronique. Nous avons d'abord discuté du programme de formation et de l'implantation du nouveau programme. Véronique affirme que le Renouveau pédagogique n'a pratiquement pas modifié sa façon d'enseigner. Elle précise qu'elle utilisait l'actualité, un aspect important de son enseignement, avant le changement de programme. Pour elle, les compétences imposées par le programme tombent sous le sens et auraient déjà été maîtrisées par tout bon enseignant d'histoire avant même la réforme. Elle reproche par contre à ce programme son organisation chronologique en troisième secondaire et thématique en quatrième secondaire. Elle

estime que cette structure crée des redondances et risque d'enlever le goût de l'histoire aux élèves. À l'exception de cette contrainte qui lui impose une façon d'enseigner en quatrième secondaire, Véronique croit que le programme de formation n'a pas un impact majeur sur sa pratique. Pour elle, c'est réellement l'enseignant qui donne vie au programme à travers ses choix pédagogiques et didactiques.

Lorsque nous lui avons demandé de nommer les facteurs les plus déterminants pour elle, Véronique nous a dit que sa conception et sa pratique de l'enseignement de l'histoire étaient avant tout influencées par son « amour pour le Québec ». Elle estime très important le fait de favoriser un attachement au territoire québécois et aux gens qui l'ont habité dans le passé et qui l'habitent encore aujourd'hui. Elle ajoute qu'elle sent également une responsabilité de transmettre la mémoire collective du Québec, de permettre aux élèves de comprendre « d'où on vient, pourquoi on est là ».

Nous avons ensuite discuté d'autres facteurs qui pourraient influencer la conception et la pratique de l'enseignement de l'histoire de Véronique. Le premier facteur que nous avons abordé est sa formation universitaire. Véronique n'a pas suivi un parcours typique d'une enseignante d'histoire au secondaire. Elle s'est d'abord inscrite à une formation en graphisme au Canada anglais, dans le but d'apprendre l'anglais. De retour au Québec après deux années passées à l'extérieur, elle a suivi des formations en technologies et en enseignement de l'anglais comme langue seconde. C'est après plusieurs années passées à l'extérieur de sa région natale qu'elle est revenue pour travailler en adaptation scolaire et en enseignement de l'anglais au secondaire. En travaillant dans le réseau scolaire, elle se découvre un réel intérêt pour l'enseignement et s'inscrit au baccalauréat en enseignement au secondaire, volet français et histoire. Dans son travail, elle délaisse progressivement l'enseignement de l'anglais pour se consacrer uniquement à l'enseignement de l'histoire. Après quelques années de pratique, elle entreprend une maîtrise en histoire qu'elle peut réaliser à distance. Aux dires de Véronique, l'importance de son parcours universitaire réside autant dans les apprentissages réalisés

que dans les expériences vécues, au Canada anglais en particulier. Elle assure que ce parcours lui a fait prendre davantage connaissance de son identité québécoise, en partie par le contraste avec l'extérieur. Du reste, elle affirme que sa formation universitaire joue un rôle important dans sa façon d'envisager l'enseignement de l'histoire.

Véronique travaille également pour une université régionale dans la supervision des stages des futurs enseignants de sciences humaines. Ce travail lui permet de rencontrer plusieurs enseignants de sa région et de futurs enseignants avec qui elle a généralement des échanges stimulants. Comme elle travaille dans une petite école où elle est la seule enseignante d'histoire, Véronique n'aurait pas d'occasions de discuter avec des collègues de la même discipline si ce n'était de la supervision des stages. Ces rencontres alimentent sa réflexion sur l'enseignement de l'histoire et donnent parfois naissance à des projets qu'elle expérimente avec ses élèves.

À propos de ses conditions réelles de pratique, Véronique soutient que l'enseignement en région éloignée comporte des avantages et des inconvénients. Elle a d'abord l'occasion d'enseigner à des groupes relativement restreints (24 élèves) et de connaître personnellement les élèves. Cela lui permet de créer de bons liens avec eux et d'intervenir efficacement lorsque ceux-ci vivent des difficultés académiques ou personnelles. Inversement, l'éloignement rend rares les occasions de visiter des sites historiques connus. Selon elle, les ressources à ce chapitre sont limitées dans sa région et elle doit généralement recourir aux ressources numériques pour avoir accès à des artefacts ou des lieux historiques intéressants.

En ce qui concerne l'effet de l'évaluation sur sa pratique, Véronique affirme que l'épreuve unique de quatrième secondaire ajoute une grande pression aux élèves et aux enseignants. Comme elle accorde beaucoup d'importance à la réussite de ses élèves en général, elle doit consacrer une certaine proportion de son temps d'enseignement à la préparation à cet examen. Elle cherche donc un équilibre entre la préparation de

l'examen et un enseignement plus proche de sa vision. Elle ne nie pas l'importance de vérifier les apprentissages des élèves, mais elle estime que l'épreuve unique de quatrième secondaire occupe une trop grande place dans le cheminement scolaire.

Véronique utilise un matériel pédagogique en classe, surtout parce qu'il lui donne une structure. Elle prétend ne pas dépendre de ce matériel, mais l'utilise comme balise pour se donner une idée du temps qu'elle doit passer sur chaque chapitre. Elle voit également un intérêt au manuel en tant qu'outil de gestion de classe. Pour elle, le manuel sert à instaurer une certaine routine en classe et à rassurer les élèves sur les étapes à venir. Elle affirme par contre qu'elle entrecoupe le travail dans le manuel de projets durant l'année. Le matériel pédagogique ne semble donc pas influencer sa conception de l'enseignement de l'histoire, mais peut avoir un impact sur sa pratique.

Véronique assure profiter le plus possible des occasions de développement professionnel qui s'offrent à elle. Elle consulte le conseiller pédagogique de sa commission scolaire sur une base régulière et se déplace pour assister à des congrès. Elle poursuit également son perfectionnement par la lecture de livres et de revues qui touchent l'histoire et l'enseignement de l'histoire. Elle estime que les activités de ce genre alimentent autant sa réflexion sur l'histoire et son enseignement que sa pratique.

Lorsque nous sommes revenus sur les facteurs qui influencent sa conception et sa pratique de l'enseignement de l'histoire à la fin de cette partie de l'entretien, Véronique a réitéré que l'amour du Québec et le sentiment de devoir transmettre la mémoire collective sont bien les facteurs déterminants pour elle. Elle ajoute que ces aspects seront toujours prédominants pour elle, peu importe les changements qui seront apportés au programme de formation dans les années à venir. Pour Véronique, c'est bel et bien l'enseignant qui détermine l'enseignement réel de l'histoire.

5.7.4 Association d'idées

Nous présentons ici les résultats de la tâche d'association d'idées. Précisons que dans le cas de Véronique, cette tâche a été réalisée à distance à l'aide de l'outil Google documents³⁷. Même si nous avons bien pris le temps d'expliquer le fonctionnement et les possibilités de l'outil à Véronique, celle-ci n'a utilisé que la fonction d'écriture sans faire de liens entre les éléments à l'aide de formes ou de lignes. Dans ce cas, l'exercice n'est peut-être pas aussi révélateur de ses représentations que pour les autres participants, mais il met tout de même en évidence les éléments les plus importants. Notons également que Véronique n'a que très brièvement commenté ses écrits durant cette phase de l'entretien.

À propos de l'expression « pratique enseignante », Véronique a écrit « formation continue » et « demeurer objectifs et présenter les faits » pour rappeler les principaux éléments qui guident sa propre pratique. Du reste, l'objectivité est revenue à quelques reprises durant l'entretien. Véronique soutient que les enseignants d'histoire ne sont pas et ne doivent pas devenir des outils de propagande.

Concernant le mot « nation », Véronique n'a inscrit que « culture et territoire commun (sic) » comme éléments de définition. Ceux-ci sont d'ailleurs cohérents avec ses réponses de la première partie de l'entretien.

Enfin, Véronique s'est prononcée sur l'expression « programme de formation en histoire et éducation à la citoyenneté » en écrivant d'abord « devrait être divisé sur deux ans, chronologiquement » pour souligner à nouveau le principal inconvénient, selon elle, de ce programme de formation. Elle a ensuite ajouté « les enseignants ne sont pas des outils de propagande » pour rappeler encore une fois la place que tient l'enseignant

³⁷ Nous avons créé un document de type « présentation » que nous avons partagé avec Véronique par hyperlien. Ce type de document peut inclure du texte, des formes, des couleurs et permet même de dessiner à main levée. Il nous apparaît comme l'outil qui peut le mieux reproduire la tâche originale et permettre au chercheur de voir l'écriture en temps réel.

dans le processus d'enseignement et d'apprentissage de l'histoire à l'école.

5.7.5 Bilan de l'entretien de Véronique

Les réponses de Véronique à nos questions nous permettent de dresser un portrait global de sa représentation des finalités de l'enseignement de l'histoire et de la place qu'y tient l'identification à la nation. Les finalités de Véronique dans son enseignement sont résolument ancrées dans le présent et même l'avenir. L'enseignement de l'histoire doit servir à comprendre la société actuelle et à éclairer les choix pour l'avenir, ce que nous associons à des finalités de type pratiques. Du même souffle, elle dit être en accord avec les orientations générales du programme de formation qui visent le développement de la méthode historique. Ces éléments de sa représentation ne nous semblent pas contradictoires en soi et peuvent très bien coexister au sein de la pratique.

Les facteurs qui influencent le plus la conception et la pratique de l'enseignement de l'histoire chez Véronique sont centrés sur son attachement pour le Québec (l'amour du Québec et l'importance de transmettre la mémoire), mais elle évoque très clairement le fait que les enseignants ne doivent pas être des outils de propagande. C'est là une idée qui a été soulevée par d'autres participants à la recherche, peut-être avec moins d'insistance. En fait, il semble que Véronique considère normal et souhaitable d'inciter les élèves à défendre et protéger le patrimoine historique du Québec, sans pour autant aller jusqu'à la « propagande ». Il apparaît donc que la ligne de partage entre une pratique acceptable ou non se situe quelque part entre les deux. Il est par contre clair que ces opinions rapprochent Véronique des finalités patrimoniales et civiques.

À quel moment un enseignement de l'histoire s'apparente-t-il à de la propagande? On pourrait trouver une piste de réponse dans les propos de Véronique lorsque celle-ci affirme qu'elle tente de demeurer neutre politiquement face aux élèves. Cette notion a été évoquée par d'autres participants, comme Claude et Daniel. Elle nous amène à supposer que le seuil à ne pas franchir pour les enseignants pourrait être de favoriser

une option politique plutôt qu'une autre en ce qui concerne l'avenir constitutionnel du Québec. Cela a pour avantage d'offrir une balise claire pour les enseignants, mais ne semble pas considérer que l'attachement au Québec, à ses valeurs et à son histoire pourrait en soi promouvoir une option politique particulière. Ce n'est d'ailleurs pas nécessairement le cas puisqu'on peut facilement défendre qu'un Québécois fier de ses origines n'est pas automatiquement souverainiste. Cette question mérite réellement d'être creusée.

5.8 Claudie

Claudie est une enseignante d'expérience qui a enseigné la géographie au début de sa carrière. Elle enseigne l'histoire du Québec depuis quelques années seulement. Nous l'avons rencontré à son école en juin 2014.

5.8.1 Profil socioprofessionnel

Claudie enseigne au secondaire depuis dix-huit ans. Elle enseigne l'histoire au deuxième cycle depuis six ans. Elle possède un baccalauréat en géographie et une maîtrise en environnement. Elle détient également un certificat en enseignement. Au moment de la rencontrer, elle enseignait l'histoire en quatrième secondaire dans une école publique francophone de la Montérégie. Au cours des deux années précédant l'entretien, elle n'a pas suivi de formation offerte par sa commission scolaire, mais elle a assisté au congrès de l'Association québécoise pour l'enseignement de l'univers social. Elle affirme également lire occasionnellement la revue de cette association, *Enjeux de l'univers social*.

5.8.2 Représentations

Comme pour les autres participants, nous avons amorcé l'entretien en questionnant Claudie sur les finalités de l'enseignement de l'histoire et sur la place qu'y tient l'identification à la nation. Claudie affirme d'abord que l'enseignement de l'histoire devrait viser à faire aimer l'histoire aux élèves, à leur donner le goût d'en apprendre

plus sur le passé. Elle ajoute qu'elle aspire à développer une curiosité intellectuelle chez l'élève de manière générale, pas seulement au sujet de l'histoire.

Le programme de formation en *Histoire et éducation à la citoyenneté* est difficilement conciliable avec ces finalités. En effet, Claudie assure qu'il y a trop de répétitions entre la troisième et la quatrième secondaire. Cela mine l'intérêt des élèves, surtout en quatrième secondaire lorsqu'ils ont l'impression de refaire exactement la même chose que l'année précédente. Claudie avoue d'ailleurs ouvertement à ses élèves qu'elle procéderait autrement si elle le pouvait. Elle affirme que l'épreuve unique de quatrième secondaire constitue une lourde contrainte qui crée un écart entre ce qu'elle voudrait faire et ce qu'elle estime qu'elle peut effectivement faire. Elle hésite beaucoup à insérer des projets dans son enseignement par peur de manquer de temps pour couvrir toute la matière et bien préparer ses élèves à l'examen. Le résultat est un enseignement essentiellement magistral qui lui permet de « couvrir la matière » et donne, à son avis, une meilleure chance aux élèves de réussir l'examen.

Claudie semble aborder la nation d'un point de vue avant tout citoyen. Elle vise à montrer aux élèves que le citoyen peut agir sur sa communauté et faire changer les choses, ce qui peut mener à une forme de nationalisme, mais pas nécessairement. Elle tente en effet de ne pas imposer une identité nationale aux élèves et laisse beaucoup de place à la liberté d'expression. Elle cite l'exemple de l'élection provinciale d'avril 2014 où les esprits des élèves se sont parfois échauffés à propos des enjeux de l'élection et à propos de l'allégeance à un parti politique souverainiste ou fédéraliste. La définition qu'elle donne de la nation fait d'ailleurs foi d'une certaine neutralité dans son approche : « ensemble de citoyens qui défend les valeurs communes à un pays, à un territoire donné ». Elle affirme aborder le sujet de la nation québécoise surtout pour l'époque de la Révolution tranquille alors que le nationalisme était très présent dans la société selon elle. Elle perçoit d'ailleurs que le nationalisme est beaucoup moins populaire dans les dernières années, autant chez ses élèves que dans la société en général. Enfin, elle

cherche à rester le plus neutre possible lorsqu'elle aborde des sujets touchant à la nation et elle veut éviter que les élèves devinent ses sympathies politiques. Nous avons remarqué que Claudie parle de cet enjeu en mentionnant l'allégeance à un parti politique souverainiste (le Parti québécois, en l'occurrence) au lieu de faire référence aux mouvements souverainiste et fédéraliste.

5.8.3 Facteurs déterminant la conception et la pratique de l'enseignement de l'histoire

Nous présentons ici les principaux facteurs qui ont influencé la conception et la pratique de l'enseignement de l'histoire de Claudie. Comme elle n'a pas beaucoup enseigné l'histoire avant l'implantation du présent programme, Claudie affirme que le Renouveau pédagogique n'a pas eu d'impact significatif sur son enseignement. Si le nouveau programme a eu un effet, c'est celui d'ajouter un certain malaise et l'impression de se répéter souvent. Elle soutient qu'il était plus facile de capter l'attention des élèves en quatrième secondaire avant, lorsque tout en histoire du Québec était nouveau pour eux. Elle précise que l'impact du programme n'est pas majeur, parce que « l'histoire, ça se vit ».

Lorsque nous lui avons demandé d'identifier les facteurs les plus importants dans la définition de sa conception de l'enseignement de l'histoire, Claudie a d'abord parlé de l'enseignement reçu au secondaire, mais comme contrexemple. Elle affirme que son enseignant d'histoire au secondaire lisait le manuel en classe et que c'était très lassant. Elle, qui aimait déjà l'histoire à cette époque, se disait qu'il devait certainement y avoir une façon de rendre l'enseignement de l'histoire plus intéressant. En tant qu'enseignante, elle tente d'éviter ce modèle qu'elle a rencontré comme élève au secondaire. Elle affirme également que son intérêt premier n'est pas l'histoire, mais l'enseignement. Pour elle, la principale motivation est de transmettre des connaissances et d'être en contact avec les élèves. Elle pourrait enseigner une autre matière, mais adopterait la même approche.

Nous avons ensuite abordé d'autres facteurs qui pourraient l'influencer. Au premier chef, nous avons discuté de la formation initiale. Claudie détient un baccalauréat en géographie et une maîtrise en environnement. C'est après cette formation qu'elle a obtenu un certificat en pédagogie. Elle dit ne pas retenir grand-chose de ce certificat et estime qu'il ne l'a pas très bien préparée à enseigner. Quant au reste de sa formation, elle en garde surtout des méthodes de travail et une rigueur dans sa façon de travailler. Puisqu'elle est formée en géographie, il est difficile pour elle de réinvestir des apprentissages en histoire dans son enseignement.

Claudie a déjà précisé que le programme de formation n'exerce pas une influence majeure sur son enseignement. Elle affirme s'en inspirer périodiquement, mais uniquement lorsque les approches proposées sont compatibles avec ses propres idées. Elle soutient néanmoins qu'il est important de varier les méthodes d'enseignement et que le programme d'*Histoire et éducation à la citoyenneté* lui est utile à ce titre. En revanche, l'évaluation pèse lourdement sur son enseignement. Elle assure qu'elle n'a d'autre choix que de s'adapter au type d'évaluation imposé par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport à la fin de la quatrième secondaire. Comme cet examen compte pour la moitié de la note de l'année et que la réussite du cours est obligatoire pour l'obtention du diplôme d'études secondaires, elle se doit de donner tous les outils possibles aux élèves pour réussir cet examen. Elle impose donc des évaluations semblables à l'épreuve unique toute l'année à ses élèves dans le but de les y préparer. Elle soutient que cette façon de faire n'est pas conforme à sa vision de l'enseignement de l'histoire et qu'elle procéderait autrement si elle enseignait en troisième secondaire.

Ces contraintes liées à l'évaluation ont un impact sur ce qu'il lui est possible de réaliser en classe. Claudie estime qu'elle a des conditions de travail intéressantes et un matériel adéquat pour mettre en place les moyens pédagogiques qu'elle juge les plus pertinents.

Elle a dix ordinateurs dans sa classe et un tableau blanc. C'est par contre le temps qu'il lui manque. Elle est constamment préoccupée par l'obligation de voir toute la matière pour préparer les élèves à l'épreuve unique.

Claudie profite de différentes occasions pour parfaire sa formation. Elle assiste d'abord régulièrement au congrès de l'Association québécoise pour l'enseignement de l'univers social et y puise plusieurs idées qui influencent sa pratique. Elle tente de se tenir à jour dans les pratiques en lisant des livres et des revues sur l'enseignement de l'histoire, mais cela ne semble pas être son moyen de perfectionnement de prédilection. Elle collabore fréquemment avec ses collègues de travail et partage des documents et des ressources. Elle cite également les stagiaires comme source d'innovation dans son enseignement. En effet, elle reçoit périodiquement des stagiaires et elle apprend de ceux-ci de nouvelles approches et de nouvelles technologies. À ce propos, elle raconte que c'est un stagiaire qui lui a montré le logiciel PowerPoint pour la première fois, ce qui l'a incitée à abandonner les transparents. Enfin, nous sentons une préoccupation constante pour le temps chez Claudie. Elle spécifie à quelques reprises qu'elle n'intègre de nouveaux éléments à son enseignement que lorsqu'elle aime l'approche et qu'elle a le temps de le faire avec ses élèves.

Finalement, Claudie n'emploie pas de matériel didactique puisque celui dont elle dispose lui apparaît désuet. Il a été acheté par l'école au lendemain de l'implantation du nouveau programme et n'a pas été renouvelé depuis. Elle estime qu'avec l'ajout de la *Progression des apprentissages*, celui-ci ne répond plus aux exigences. Elle travaille donc avec ses propres documents. Elle explique qu'elle fait prendre des notes de cours aux élèves et qu'elle utilise des textes troués comme moyen de réviser et de synthétiser la matière.

Lorsque nous l'avons questionné sur les principaux facteurs qui influencent sa conception et sa pratique de l'enseignement de l'histoire à la fin de cette partie de

l'entretien, Claudie a rappelé que c'est bien son intérêt pour l'enseignement en général et son désir de ne pas reproduire un modèle d'enseignement ennuyant qu'elle avait elle-même vécu qui donnent l'impulsion générale à sa façon d'enseigner. Elle précise par contre qu'elle s'alimente beaucoup de la réaction des élèves lorsqu'elle enseigne. Elle tente continuellement de lire leurs réactions en classe et s'adapte afin de maintenir leur intérêt.

5.8.4 Association d'idées

Durant la tâche d'association d'idées, Claudie a choisi d'inscrire des mots et des expressions sans nécessairement faire de liens entre ceux-ci. Elle a également très peu parlé pendant qu'elle écrivait. Concernant la « pratique enseignante », Claudie inscrit une série d'expressions qui correspondent à sa vision exprimée durant l'entretien. Elle écrit d'abord qu'elle est « très importante » et qu'elle « évolue toujours ». Elle écrit ensuite « dynamique » et « il faut intéresser les élèves » pour spécifier sa vision de la pratique enseignante. Claudie ajoute « on doit s'adapter à nos élèves » et « donner le gout d'apprendre » qui révèlent l'accent qu'elle met sur l'élève dans son enseignement.

Concernant le mot « nation », Claudie écrit autour de l'inducteur les mots « histoire », « culture », « identité », « peuple » et « pays » en ne formulant aucun commentaire verbal. Elle termine en liant les termes en traçant une forme d'étoile autour de « nation » pour montrer que les termes inscrits forment en quelque sorte les différents aspects de la nation. Les termes inscrits nous apparaissent assez typiques de la définition de la nation. Seul le mot « pays », qui sous-entend une forme d'indépendance politique, va plus loin dans la définition de ce que devrait être une nation. Du reste, ces éléments nous semblent cohérents avec la définition donnée durant l'entretien.

À propos de l'expression « programme d'histoire et d'éducation à la citoyenneté », Claudie écrit, tout en restant très peu loquace, « réforme » ainsi que « trop long » et « trop large ». Elle fait référence au fait que ce programme est long et chargé, une idée

qui est revenue à quelques reprises durant l'entretien. Elle termine en écrivant « pourquoi ? » en entourant la partie « éducation à la citoyenneté » de l'inducteur. Lorsque nous l'avons interrogé sur cette dernière inscription, elle a précisé qu'elle ne voyait pas l'intérêt d'associer l'éducation à la citoyenneté à l'histoire en particulier. Selon elle, cette fonction pourrait être attribuée à presque toutes les disciplines enseignées à l'école.

5.8.5 Bilan de l'entretien de Claudie

Claudie a, au premier regard, un profil différent des autres enseignants que nous avons rencontré. Cette différence repose essentiellement sur le fait qu'elle semble accorder plus d'importance à l'enseignement qu'à l'histoire. Cet aspect est mis en évidence par ses réponses à propos des finalités de l'enseignement de l'histoire. En effet, elle affirme qu'en plus de faire aimer l'histoire, elle désire développer le goût d'apprendre et la curiosité chez les élèves, des idées que l'on pourrait associer aux finalités intellectuelles et critiques. Lorsqu'elle parle des facteurs qui influencent sa conception et sa pratique de l'enseignement de l'histoire, elle évoque la passion pour l'enseignement et le contact avec les élèves. Contrairement à plusieurs enseignants qui s'inspirent de l'enseignement reçu au secondaire, Claudie voit cette expérience comme un contre-exemple. Pour elle, il est essentiel d'intéresser les élèves à la matière et c'est à l'enseignant de le faire.

Claudie doit cependant composer avec certaines contraintes qui limitent ce qu'elle voudrait faire en classe. La plus importante est l'épreuve unique de quatrième secondaire. Cette épreuve exerce une pression constante sur elle. Claudie exprime l'idée qu'elle doit voir toute la matière pour préparer les élèves à l'examen et donc qu'elle ne peut pas prendre beaucoup de temps pour faire des projets. Conséquemment, la majorité de son enseignement prend la forme d'exposés magistraux, exposés qu'elle rend les plus dynamiques possible. Elle soutient d'ailleurs que son enseignement serait sensiblement différent si elle enseignait en troisième secondaire. Cette attention mise à préparer l'examen nous apparaît proche des finalités pratiques, considérées sur le court

terme. Il ne s'agit pas ici de doter l'élève de connaissances et d'habiletés qui lui serviront dans sa vie d'adulte, mais bien à la fin de l'année scolaire pour réussir l'épreuve unique.

Peut-être parce qu'elle n'a pas une formation en histoire, Claudie ne semble pas évoquer la discipline historique comme inspiration pour son enseignement. Elle affirme en fait qu'elle pourrait très bien enseigner une autre discipline, c'est le contact avec les élèves qui l'intéresse avant tout. Le seul autre enseignant que nous avons rencontré qui n'a pas de formation spécifique en histoire, Claude, a un lien très personnel à l'histoire et est très proche de la discipline. Il sera donc intéressant de vérifier, dans la phase quantitative de la recherche, s'il existe un lien entre la formation initiale en histoire et le rapport à l'enseignement de l'histoire. Les deux cas de figure rencontrés durant les entretiens laissent entendre que ce facteur pourrait avoir un impact.

Chapitre 6. Analyse des résultats de la phase qualitative de la recherche

Nous proposons ici une analyse des données récoltées durant la phase qualitative de la recherche. Nous revenons d’abord sur quelques caractéristiques de l’échantillon, puis sur la cohérence des propos recueillis durant cette phase de la recherche. Enfin, nous identifions les éléments qui nous semblent communs à plusieurs des participants et ceux pour lesquels nous avons observé des divergences.

6.1 Caractéristiques de l’échantillon

Nous rappelons ici quelques caractéristiques de l’échantillon constitué pour cette phase de la recherche. Puisque nous n’avons rencontré que huit enseignants, l’échantillon ne permet évidemment pas de formuler des généralisations qui seraient représentatives de tous les enseignants d’histoire au deuxième cycle du secondaire. Il nous apparaît cependant intéressant de nous pencher sur quelques points communs aux huit participants qui permettent de faire ressortir certains attributs de la population visée.

Rappelons d’abord que tous les enseignants rencontrés enseignaient l’histoire du Québec au deuxième cycle du secondaire au moment de l’entretien. Certains d’entre eux ont enseigné l’histoire ou la géographie au premier cycle du secondaire³⁸, l’éducation à la vie économique³⁹ ou encore le cours *Monde contemporain*⁴⁰ parallèlement à l’histoire du Québec ou à d’autres moments de leur carrière. C’est

³⁸ Au premier cycle du secondaire (première et deuxième années du secondaire), les élèves ont entre douze et quatorze ans. Ils étudient l’histoire de la civilisation occidentale sur deux ans, de la préhistoire à la lutte pour la reconnaissance des droits et libertés au XX^e siècle. Ils étudient également divers enjeux de géographie humaine sur deux ans également.

³⁹ Le cours d’éducation à la vie économique a été retiré du programme de formation obligatoire avec le Renouveau pédagogique. Il était anciennement dispensé aux élèves de cinquième secondaire, qui ont seize ou dix-sept ans. Ce cours abordait différents sujets de micro et de macroéconomie.

⁴⁰ Le cours *Monde contemporain* a été introduit en cinquième secondaire en 2006 avec le Renouveau pédagogique. Il traite d’enjeux géopolitiques internationaux comme les mouvements de population et les conflits armés.

d'ailleurs le propre des enseignants d'univers social au secondaire que d'enseigner l'une ou l'autre de ces disciplines d'une année à l'autre. Tous les enseignants que nous avons rencontrés sont francophones. Ils enseignent tous dans des écoles publiques. Même si différentes régions sont représentées par l'échantillon, aucun enseignant ne pratique sur l'île de Montréal. Plusieurs d'entre eux, dont Claude, Jean et Paul, qui pratiquent en Montérégie, et Steve, qui pratique dans Lanaudière, enseignent dans la région de Montréal, mais dans des milieux qui s'apparentent plus à la banlieue qu'à un milieu urbain dense. La composition ethnique des classes des enseignants participants est variable, allant de passablement diversifié à presque uniquement d'origine francophone.

6.2 Cohérence des observations

Nous désirons ici faire quelques observations sur la cohérence des données recueillies. D'entrée de jeu, nous avons mis en place des dispositifs méthodologiques qui permettent de récolter des informations sûres. Apostolidis (2003) rappelle d'ailleurs qu'il est primordial de trianguler les données lorsqu'on étudie les représentations sociales. C'est ce que nous avons fait en ajoutant une tâche d'association d'idées à la fin de l'entretien. Les idées écrites et décrites durant cette partie de l'entretien ont généralement confirmé les dires des participants.

Nous avons également remarqué que les réponses sur les finalités de l'enseignement de l'histoire et sur la place de l'identification à la nation dans l'enseignement de l'histoire concordaient avec celles sur les facteurs qui influencent la conception et la pratique de l'enseignement de l'histoire. Par exemple, Claude a affirmé qu'une des finalités de l'enseignement de l'histoire était de mettre les élèves en contact avec leurs racines. Lorsque nous l'avons questionné sur les facteurs qui l'influençaient, il nous a parlé de son histoire familiale et d'un contact très personnel avec l'histoire. Nous avons remarqué une configuration semblable dans la plupart des entretiens.

Nous avons donc analysé les données recueillies durant les entretiens avec l'impression que les participants ont des représentations relativement claires et stables à propos de l'enseignement de l'histoire et de la place que doit y tenir l'identification à la nation. Puisque notre recherche n'inclut pas d'observation des pratiques enseignantes, nous ne pouvons vérifier dans quelle mesure les pratiques de ces enseignants sont cohérentes avec leurs propos et avec l'idée qu'ils se font de leur propre pratique. Nous n'avons cependant détecté aucune incohérence majeure qui nous pousserait à penser que les participants ont adapté leur discours à une quelconque perception qu'ils auraient des attentes du chercheur ou du public en général. Du reste, Flament et Rouquette (2003) soutiennent que les représentations sociales se traduisent dans l'action et dans le jugement. Dans la mesure où nous pouvons identifier correctement les représentations sociales, il serait surprenant de rencontrer une pratique qui entrerait en contradiction avec celles-ci.

6.3 Ressemblances entre les participants

Nous présentons ici quelques observations sur certaines caractéristiques qui nous semblent communes aux participants. Ces caractéristiques ne sont pas nécessairement présentes sous la même forme chez tous les participants, mais montrent tout de même des éléments qui ressortent dans le discours des enseignants d'histoire que nous avons rencontrés.

Le premier élément qui a retenu notre attention est le fait que les enseignants rencontrés enseignent une histoire résolument située, ancrée dans la mémoire québécoise. Bien entendu, la transmission de la mémoire collective n'est pas la finalité prioritaire pour tous les enseignants, mais aucun d'entre eux ne prétend enseigner l'histoire du Québec avec détachement, comme si c'était celle d'une autre société. On le voit très bien lorsque les enseignants parlent des finalités de l'enseignement de l'histoire et affirment qu'on doit savoir d'où on vient, « nos racines » (Claude) et que l'enseignement de l'histoire doit « rendre compte d'une trame historique, d'une société

sur un territoire donné » (Jean). En fait, on peut affirmer que les enseignants interrogés s'insèrent plus ou moins consciemment eux-mêmes dans l'histoire du Québec et se voient, dans une certaine mesure, comme des passeurs de mémoire. En ce sens, les finalités patrimoniales et civiques font indéniablement partie des préoccupations des enseignants que nous avons rencontrés.

Dans la plupart des cas, les participants soutiennent que le Renouveau pédagogique n'a rien changé à cette façon de concevoir l'enseignement de l'histoire. Même ceux qui assurent que leur pratique a été grandement influencée par le changement de programme, comme Paul et Steve, maintiennent l'identité au cœur de leur enseignement. Évidemment, tous n'abordent pas l'identité sous le même angle. Entre Paul, qui affirme chercher l'adhésion des élèves à l'identité québécoise, Steve, qui vise l'adhésion critique, et Jean, qui désire que l'élève construise sa propre identité, il existe des différences importantes de pratiques et de conceptions. Nous réitérons cependant que les enseignants rencontrés ne considèrent pas l'enseignement de l'histoire du Québec comme une activité désincarnée de la société dans laquelle elle a lieu.

Les données recueillies dans cette phase de la recherche ne confirment donc pas les craintes formulées à l'endroit du programme d'*Histoire et d'éducation à la citoyenneté*. Si celui-ci a été qualifié d'édulcoré, de fédéraliste ou de dénationalisé (Bouvier & Lamontagne, 2006; Robitaille, 2006), il ne semble pas donner lieu à un enseignement correspondant à ces qualificatifs. On peut y voir une cause dans la distance que prennent les enseignants vis-à-vis du programme. Nous avons en effet remarqué que les participants ne considèrent pas le programme de formation comme une influence majeure sur leur conception et leur pratique de l'enseignement de l'histoire. Si certains disent s'en inspirer, la plupart affirment qu'il n'est qu'une balise. Pour d'autres, le programme de formation est un document sans influence sur leur pratique; c'est le cas de Daniel qui se réfère plutôt à la *Progression des apprentissages*.

Les raisons qui amènent les enseignants à mettre en partie ou totalement de côté le programme de formation varient. Claude considère carrément qu'il est inadéquat alors que Véronique affirme qu'elle visait le développement de la pensée historique chez les élèves avant l'implantation du programme. La redondance entre la troisième et la quatrième secondaire est toutefois une critique récurrente formulée à l'endroit du programme d'*Histoire et d'éducation à la citoyenneté*. Plusieurs enseignants pensent que la structure chronologique, puis thématique du programme complique leur travail, ce qui les conduit à prendre davantage leurs distances face à ce document. Nous avons d'ailleurs été étonnés du fait que certains réorganisent complètement les contenus de formation. Du reste, nos observations concordent avec celles de van Hover et Yeager (2007) qui soutiennent que ce sont les finalités propres à chaque enseignant qui dictent la pratique réelle de l'enseignement de l'histoire et non les programmes de formation.

En revanche, l'épreuve unique de quatrième secondaire exerce un pouvoir bien réel sur la pratique de l'enseignement de l'histoire. La nature et l'importance de cet examen dans le cheminement scolaire des élèves obligent les enseignants à adapter leur enseignement pour les préparer adéquatement à le passer. Tous les enseignants qui œuvrent en quatrième secondaire que nous avons rencontrés disent prendre du temps pour préparer l'examen, que ce soit sous la forme de cours accordés à la révision ou de périodes de récupération. Nous remarquons également que la forme de l'examen semble avoir incité les enseignants à travailler davantage avec les documents historiques, puisqu'on demande aux élèves de le faire dans l'épreuve.

La majorité des enseignants structure une bonne partie de son enseignement en fonction de l'examen. C'est particulièrement marquant chez Claudie. Elle affirme sentir la pression de l'examen durant toute l'année, ce qui l'incite à enseigner de façon magistrale de manière à couvrir toute la matière. Elle ajoute qu'elle enseignerait d'une façon complètement différente en troisième secondaire. Tous n'ont pas la même relation avec l'examen. Pour Daniel, la réussite de l'examen est un objectif pédagogique

tout à fait valable. Il fait confiance aux professionnels qui développent les épreuves et considère que c'est un moyen efficace de vérifier les apprentissages des élèves. Le seul cas à part qui a retenu notre attention est Jean, qui affirme viser le développement des compétences de l'élève plutôt que la réussite de l'examen. Il consacre bien quelques périodes à la révision et offre du temps de récupération à ses élèves, mais l'épreuve unique ne semble pas exercer la même pression sur lui. Rappelons que Jean enseigne dans une école alternative qui encourage des pratiques pédagogiques moins traditionnelles. Il nous apparaît donc que l'épreuve unique de quatrième secondaire en *Histoire et éducation à la citoyenneté* est l'action posée par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport qui a la plus grande incidence sur la pratique enseignante. Cela se fait parfois contre les finalités des enseignants, parfois en concordance avec celles-ci.

Nous avons également remarqué que le présent occupe une place centrale dans la conception de l'enseignement de l'histoire qu'ont les enseignants que nous avons rencontrés. En effet, la plupart d'entre eux ont signifié que l'enseignement de l'histoire devait servir aux futurs citoyens sous une forme ou une autre, tout en évitant d'employer l'expression « éducation à la citoyenneté ». Ce discours nous apparaît proche des finalités de type pratiques qui visent à doter l'élève d'habiletés et de connaissances utiles au quotidien (Audigier, 1995). Pour Claude, l'histoire permet de comprendre « pourquoi nous sommes ici, qu'est-ce qui explique la situation actuelle », alors que, pour Jean, elle permet de donner des points de repères historiques et culturels communs aux membres d'une société. Nous avons retrouvé cette idée de comprendre la société actuelle à l'aide du présent chez Paul également, qui vise explicitement à montrer à ses élèves que l'histoire peut leur servir dans la vie de tous les jours. Pour Maude comme pour Daniel, une bonne connaissance de l'histoire permet d'éviter de répéter les erreurs du passé. Pour Steve, l'histoire permet d'assurer la continuité du groupe dans lequel on vit. Pour Véronique également, l'histoire permet de comprendre la société dans laquelle on vit. Claudie est la seule enseignante qui n'a pas mentionné d'éléments liés au présent lorsque nous avons abordé les finalités de

l'enseignement de l'histoire. C'est donc dire que les enseignants d'histoire que nous avons rencontrés voient généralement une utilité actuelle à l'enseignement et à l'apprentissage de l'histoire. S'ils n'ont pas parlé d'éducation à la citoyenneté, ils ont cependant reconnu qu'on n'enseignait pas l'histoire uniquement pour elle-même, mais bien pour qu'elle soit utile aux futurs citoyens que sont les élèves.

Ce constat nous amène à aborder un autre aspect des réponses des enseignants, la prise de position politique. S'ils veulent aider les élèves à prendre des décisions mieux informées en tant que citoyens, les enseignants que nous avons rencontrés refusent très clairement d'être associés à une quelconque forme de propagande. Puisque l'histoire est fréquemment interpellée dans les discours sur l'avenir constitutionnel du Québec dans le Canada, les enseignants avec qui nous avons discuté disent consentir un effort pour demeurer impartiaux. Claude par exemple, ne révèle pas son opinion politique souverainiste ou fédéraliste aux élèves, même s'il assure que son objectif est de mettre les élèves en contact avec leurs racines et de créer un certain attachement à la nation québécoise. Maude tient un discours semblable tout en affirmant qu'il ne faut pas avoir peur de présenter et de suivre la trame historique nationale. Daniel, qui se dit ouvertement souverainiste, affirme toujours présenter les deux côtés de l'histoire, fédéraliste et souverainiste. Véronique se dit très consciente du pouvoir qu'elle pourrait avoir sur les idées des élèves, mais soutient que les enseignants ne devraient pas être des outils de propagande : elle désire cependant transmettre un attachement à l'histoire et aux valeurs du Québec à ses élèves. Claudie croit également qu'il est important que ses élèves ne devinent pas ses allégeances politiques à travers les propos qu'elle tient en classe.

Ces réponses à propos de la neutralité politique des enseignants d'histoire nous amènent à quelques constats qui nous semblent importants. D'abord, les enseignants que nous avons rencontrés semblent avoir intégré un discours résolument antipropagande. Pour eux, il n'est pas question d'être la courroie de transmission d'une

idéologie politique. Par contre, plusieurs des répondants visent aussi à créer un attachement à la nation québécoise chez leurs élèves. Il semble donc qu'ils distinguent, de façon claire, dans leur discours du moins, l'appartenance à la nation et l'adhésion à l'option politique de la souveraineté. En ce sens, ils réagissent comme la plupart des enseignants d'histoire dans le monde en considérant qu'il est normal de valoriser le passé national (Barton & Levstik, 2004; Carretero, 2011). Ils adoptent par contre un discours spécifique au Québec – qu'on pourrait peut-être retrouver dans d'autres sociétés divisées sur un enjeu semblable – limitant leur engagement sur le plan de la politique réelle. Des études plus poussées sur cet aspect précis pourraient nous en apprendre davantage sur la façon dont ils construisent ce discours et s'il se reflète réellement dans la pratique.

6.4 Différences entre les participants

Nous présentons ici quelques différences qui nous paraissent marquantes entre les enseignants que nous avons rencontrés pour notre recherche. Nous explorons en détail l'arrimage entre les finalités de type intellectuelles et critiques et patrimoniales et civiques ainsi que les facteurs qui influencent les conceptions et les pratiques de l'enseignement de l'histoire.

6.4.1 Finalités patrimoniales et civiques et finalités intellectuelles et critiques

La première différence qui a attiré notre attention est la manière dont les enseignants arriment les finalités patrimoniales et civiques aux finalités intellectuelles et critiques. Mentionnons que ces dernières peuvent être nommées de manière différente, que ce soit en parlant de la pensée historienne, de la méthode historique, de l'esprit critique ou encore des compétences disciplinaires. Nous avons déjà précisé que la transmission de la mémoire et l'attachement à la nation font partie des représentations de la plupart des enseignants que nous avons rencontrés. À cela, nous devons ajouter que les finalités patrimoniales et civiques de l'enseignement de l'histoire ne s'opérationnalisent pas de la même façon chez chacun d'entre eux.

Parmi les enseignants rencontrés, seuls Jean, Paul, Maude et Steve ont discuté en détail du développement d'une forme ou d'une autre d'habiletés intellectuelles liées à l'histoire. Si les autres n'en ont pas parlé autant, on peut en déduire que cela ne fait pas partie de leurs priorités, sans pour autant supposer qu'ils n'y travaillent pas en classe. Le développement d'habiletés intellectuelles a été évoqué par Jean au moment où nous avons discuté de l'épreuve unique de quatrième secondaire en histoire. Habituellement considérée comme une contrainte, cette épreuve ne semble pas dicter le déroulement de l'enseignement de Jean. Celui-ci affirme vouloir d'abord rendre l'élève actif dans son apprentissage et développer chez lui certaines caractéristiques liées à la méthode historique. Cette approche est également visible dans sa vision du développement de l'identité de l'élève. Il soutient en effet qu'il vise à ce que l'élève construise sa propre identité au fil de ses enquêtes. Jean place ainsi la recherche par l'élève, et donc une forme de méthode historique, au cœur du processus d'apprentissage. Ce processus est étroitement lié à l'identité et à la nation puisqu'il désire que l'élève construise sa propre identité. Ainsi, le développement d'habiletés intellectuelles et la création d'un lien avec la nation semblent coexister dans la conception que se fait Jean de l'enseignement de l'histoire.

Comme nous l'avons déjà expliqué, Paul affirme ouvertement qu'il favorise l'adhésion de ses élèves à l'identité québécoise. Lorsqu'il décrit ses pratiques enseignantes, il évoque cependant certains éléments qui apparaissent contradictoires à cette conception de l'enseignement de l'histoire. Paul affirme en effet qu'une bonne partie de son enseignement repose sur le développement des concepts, ce qui suppose une démarche où l'élève est amené à réfléchir et à construire ses connaissances plutôt qu'à adhérer à un discours construit d'avance. Les données dont nous disposons ne nous permettent pas de vérifier si le discours de Paul se traduit réellement dans la pratique ni quelle proportion de son enseignement repose véritablement sur la construction de concepts. Pour éviter de spéculer sur l'apparente contradiction entre ces deux aspects

de l'enseignement de Paul, nous dirons que celui-ci tente d'accommoder deux finalités de l'enseignement de l'histoire. Il a par contre mis davantage l'accent sur l'adhésion à l'identité québécoise que sur le développement des concepts quand il nous a affirmé que celle-ci était sa priorité.

Au moment où nous avons rencontré Maude, elle poursuivait des études de deuxième cycle en didactique de l'histoire. Elle est donc au fait des recherches récentes dans le domaine et connaît bien les différentes théories concernant le développement de la pensée et de la conscience historiques. Elle assure d'ailleurs que le développement de la pensée historique fait partie des finalités qu'elle poursuit dans son enseignement. Elle affirme également qu'il est important de transmettre aux élèves la fierté d'être Québécois. Lorsqu'elle tente de faire la synthèse de son approche de l'enseignement de l'histoire, Maude soutient qu'elle fonde son approche sur la trame historique nationale et qu'elle y greffe le développement de la pensée historique. Nous comprenons ainsi qu'elle s'assure que ses élèves connaissent bien l'histoire du Québec et qu'elle porte ensuite son attention sur le développement de la pensée historique. Dans son cas, les finalités patrimoniales et civiques seraient prioritaires, mais laisseraient tout de même une place aux finalités intellectuelles et critiques.

Durant l'entretien, Steve a affirmé d'emblée que la formation de l'identité des élèves comme individus et comme membres d'une collectivité est au cœur de sa réflexion sur l'enseignement de l'histoire. Il soutient que son enseignement vise à amener les élèves à s'interroger sur leur identité et à réfléchir aux meilleures façons de façonner l'identité de la collectivité québécoise de demain. Il dit favoriser une adhésion critique à la nation québécoise. Steve cherche donc, lui aussi, à concilier l'identification à la nation et le développement d'habiletés intellectuelles proches de l'esprit critique. L'entretien révèle que, même s'il accorde une grande importance à l'appartenance au groupe national, il adopte tout de même une posture assez critique par rapport au concept de nation.

Nous remarquons donc que la moitié des enseignants rencontrés montrent un certain intérêt pour les finalités intellectuelles et critiques de l'enseignement de l'histoire. Il est également évident que chacun d'entre eux tente d'arrimer comme il le peut cette intention aux finalités patrimoniales et civiques. Dans certains cas, il est clair que le développement d'habiletés intellectuelles est secondaire ou complémentaire à la transmission préalable des principales connaissances. Considérant que l'autre moitié des participants n'a pas montré beaucoup d'intérêt pour les finalités intellectuelles et critiques, nous pouvons déduire que celles-ci n'apparaissent pas être au cœur des représentations des enseignants d'histoire du Québec. Qui plus est, lorsqu'elle fait partie des préoccupations des enseignants, elle est intégrée de manières fort différentes d'une personne à l'autre.

6.4.2 Facteurs déterminant la conception et la pratique de l'enseignement de l'histoire

L'autre élément qui nous semble varier grandement d'un enseignant à l'autre est la source de leurs représentations. Une partie significative de l'entretien vise en effet à les questionner sur les facteurs qui influencent le plus leur conception et leur pratique de l'enseignement de l'histoire. Nous leur avons d'abord demandé d'évoquer librement les facteurs les plus importants pour ensuite les questionner sur une série de facteurs prédéterminés. Nous avons clos cette partie de l'entretien en leur demandant de revenir sur leurs évocations libres après la discussion afin de vérifier s'ils changeaient leur réponse.

Nous avons remarqué une disparité significative dans l'importance de la formation universitaire. Pour Claude, dont la formation initiale était en économie, les apprentissages réalisés à l'université ajoutent une certaine dimension à son enseignement, mais ne sont pas un facteur dominant. Ce n'est pas à l'université qu'il a appris à devenir enseignant. Paul, qui a été initialement formé en informatique, semble tirer un peu plus d'inspiration de son parcours universitaire puisqu'il affirme utiliser

fréquemment les technologies en classe. Enfin, Claudie, formée en géographie, s'inspire de ce bagage lorsqu'elle aborde certains aspects de l'histoire, mais retient surtout de son parcours une certaine rigueur dans le travail. Elle est également plutôt critique du certificat en pédagogie qu'elle a réalisé après ses études de baccalauréat, affirmant qu'elle n'y a pas appris grand-chose d'utile pour sa pratique.

Parmi les enseignants qui ont suivi un parcours plus traditionnel, c'est-à-dire le volet sciences humaines du baccalauréat en enseignement secondaire, les avis sont également partagés. Steve, par exemple, a beaucoup retiré de sa formation initiale. Il dit s'inspirer de ces apprentissages, même plusieurs années après la fin de ses études. Il affirme avoir particulièrement bénéficié de l'enseignement des historiens avec lesquels il a été en contact durant son cheminement. À l'opposé, Daniel est plutôt critique de la formation reçue à l'université, seulement trois ans après l'avoir finie. Il estime qu'il a été mal préparé à la réalité du terrain et ajoute que plusieurs approches apprises à l'université sont impraticables dans un milieu comme le sien. Il affirme avoir mis presque complètement de côté les notions apprises à l'université au profit de l'expérience sur le terrain et des informations tirées des échanges avec ses collègues de travail.

Les autres enseignants que nous avons rencontrés ont suivi une formation de deuxième ou de troisième cycle en plus du baccalauréat en enseignement secondaire. Jean a complété une maîtrise et commencé des études doctorales en histoire. Il soutient que cette formation lui apporte beaucoup, surtout en ce qui concerne sa compréhension de la discipline historique. Maude affirme avoir apprécié sa formation de premier cycle en enseignement, mais ajoute que c'est réellement à la maîtrise qu'elle a poussé plus loin sa réflexion sur l'enseignement de l'histoire. Elle ajoute que tous les enseignants d'histoire devraient faire une maîtrise. Véronique partage pour l'essentiel cet avis. Elle prétend avoir beaucoup appris en réalisant une maîtrise à distance en didactique de l'histoire.

Nous avons également observé des disparités importantes dans l'influence que peuvent avoir les collègues de travail sur la conception et la pratique de l'enseignement de l'histoire des participants à la recherche. Pour Jean, qui enseigne dans une école alternative, la collaboration et l'échange avec les collègues sont une grande source d'inspiration. Il développe fréquemment des activités avec eux et affirme que son travail dans cette école particulière a eu un grand effet sur sa façon de concevoir et de pratiquer l'enseignement de l'histoire. Steve tient un discours semblable. Il expérimente souvent de nouvelles approches en collaboration avec ses collègues et un climat propice aux échanges règne dans son école. Daniel, qui achevait sa première année complète d'enseignement au moment où nous l'avons rencontré, retire beaucoup de la relation avec ses collègues de travail, entre autres par le truchement du partage de documents de planification. En tant que nouvel enseignant, il a bénéficié des conseils et du support de ses collègues, conseils qu'il en est venu à considérer davantage que sa formation initiale. Claudie assure, elle aussi, profiter de la collaboration de ses collègues de travail.

Si Claude et Paul disent bien s'entendre avec leurs collègues, ils ajoutent qu'il n'y a pas réellement de collaboration soutenue entre eux. Maude ressort du lot puisqu'elle est la seule ayant mentionné des conflits avec ses collègues, autour de l'organisation des cours de troisième et de quatrième secondaire notamment. En effet, Maude a organisé le contenu de formation de manière chronologique sur deux ans dans ses classes, en contradiction avec l'avis de certains de ses collègues. Cette situation a été une source de friction entre collègues, ce qui fait qu'elle ne collabore plus avec certains d'entre eux.

L'enseignement reçu au secondaire par les participants a des effets contrastés. Pour Claude et Maude, l'enseignement reçu au secondaire en histoire du Québec reste à ce jour une source d'inspiration importante. Leurs enseignants ont montré un amour pour l'histoire qui guide encore leur pratique, mais surtout qui est à l'origine de leur intérêt pour l'histoire. Au contraire, Claudie utilise l'enseignement reçu au secondaire comme

un contreexemple. Elle qui se dit prioritairement intéressée par l'apprentissage, soutient que son enseignant n'a rien fait pour stimuler l'intérêt des élèves. Elle s'efforce au quotidien de ne pas reproduire ce modèle. Les autres participants n'ont pas mentionné l'enseignement reçu comme un facteur les influençant dans un sens ou dans l'autre.

Enfin, nous portons notre attention sur ce que les participants disent du programme de formation en *Histoire et éducation à la citoyenneté*. Cette question est centrale pour notre recherche puisque notre questionnement est amorcé par les critiques du programme implanté au cours des dernières années. Rappelons qu'une bonne partie de la discussion a tourné autour du texte de ce nouveau programme et de l'impact qu'il aurait sur l'enseignement réel de l'histoire du Québec. Or, les réactions à ce programme sont très variables. Pour Claude et Daniel, le programme de formation a un effet presque nul sur leur conception et leur pratique de l'enseignement de l'histoire. Ils sont très critiques de son approche et s'y réfèrent très peu lorsqu'ils planifient leur enseignement. Maude, également critique de plusieurs éléments du programme, a choisi d'organiser les contenus de formation d'une façon différente de ce qu'il prescrit.

Pour Steve, Paul et Jean par contre, l'implantation du Renouveau pédagogique a été l'occasion de renouveler leur façon d'enseigner en mettant davantage les élèves en action. Véronique a adopté l'approche par compétence du programme seulement parce qu'elle l'estimait compatible avec sa propre vision. Elle soutient qu'elle ne changerait pas sa méthode dans un futur programme si elle n'était pas en accord avec celui-ci. Quant à Claudie, elle voit l'épreuve ministérielle unique de quatrième secondaire comme une contrainte qui l'oblige à voir toute la matière prévue au programme. Pour elle, ce n'est pas une question de choix. Elle confirme cependant qu'elle enseignerait d'une tout autre façon si elle travaillait à un autre niveau.

Cette revue des divergences entre les participants concernant les facteurs qui influencent leur conception et leur pratique de l'enseignement de l'histoire révèle que

les sources d'influence sont nombreuses et qu'un même facteur peut influencer de manière très différente les enseignants. Les réactions très variables à la formation initiale et au programme de formation illustre bien qu'il est complexe et difficile d'exercer une influence durable sur les représentations sociales et les pratiques enseignantes. Il nous apparaît également clair que les personnes qui se destinent à l'enseignement de l'histoire au secondaire le font généralement parce qu'elles ont un intérêt marqué pour l'histoire et que cet intérêt naît dans des contextes très différents, comme le montrent les comptes-rendus des entretiens. La représentation de l'histoire et de la façon de l'enseigner serait ainsi ancrée chez les individus avant la formation initiale et la pratique professionnelle de l'enseignement de l'histoire. Il semble que les institutions comme les universités, le MELS et les commissions scolaires peinent à imposer ou même à communiquer leur vision de l'enseignement de l'histoire du Québec. Les entrevues que nous avons menées indiquent que cette représentation demeure propre à chaque enseignant. Ce constat concorde avec les résultats de la recherche de Demers (2012) qui affirme que les croyances et perceptions des enseignants à propos des savoirs disciplinaires prennent forme dès le moment où ils sont élèves. Elle conclut également que la formation initiale ne semble pas transformer de manière durable ces croyances.

6.5 Bilan de l'analyse des résultats de la phase qualitative de la recherche

Nous revenons ici sur les éléments qui nous apparaissent les plus importants de l'analyse des résultats de la phase qualitative de la recherche. Nous les présentons en deux temps, en abordant d'abord des aspects des représentations sociales, puis les facteurs qui influencent les conceptions et les pratiques des enseignants.

D'emblée, nous avons remarqué que l'identité nationale était au cœur des représentations et des pratiques de plusieurs enseignants. Pour certains, il est essentiel de faire adhérer les élèves à l'identité québécoise. Pour d'autres, l'élève devrait adopter une posture critique face au nationalisme, tout en forgeant sa propre identité. Aucun

des enseignants avec qui nous avons discuté ne propose d'enseigner de manière désincarnée l'histoire de la société québécoise ou même de l'ancrer davantage dans le contexte canadien. Les entrevues nous indiquent donc que les finalités patrimoniales et civiques de l'enseignement de l'histoire sont au cœur des préoccupations des enseignants.

Pour autant, les enseignants ne se considèrent pas comme des propagandistes. En effet, la presque totalité des enseignants rencontrés affirme demeurer neutre dans leur enseignement. Cette neutralité revêt cependant un aspect surtout, sinon strictement, politique. Ils évitent autant que possible de révéler qu'ils sont fédéralistes ou souverainistes et évoquent fréquemment le fait qu'ils présentent les « deux côtés de l'histoire ». Si notre recherche avait eu pour objet la conception de l'histoire chez les enseignants, nous aurions enquêté davantage sur cette dichotomie qui nous apparaît refléter une vision simplifiée de l'histoire. L'histoire en général, et l'historiographie québécoise en particulier, présente en effet beaucoup plus que deux côtés⁴¹. Nous voyons par contre cette neutralité politique comme une espèce de rempart que se donnent les enseignants pour éviter justement que leurs opinions personnelles n'influencent trop leur enseignement. Les enseignants que nous avons rencontrés ne semblent pas considérer que de valoriser la culture et l'histoire du Québec et de favoriser un certain attachement à l'identité québécoise est une pratique qui contrevienne à leur intention de demeurer neutre. À ce titre, ils nous apparaissent tout à fait semblables aux enseignants d'histoire et aux programmes d'études décrits dans plusieurs recherches menées un peu partout dans le monde (Barton & Levstik, 2004; Carretero, 2011; Carretero, Asensio, et al., 2012; Stearns et al., 2000).

⁴¹ Éthier et Lefrançois (2011) ont, notamment, identifié quatre courants de représentation de la nation dans l'enseignement de l'histoire. Le premier, inspiré des écrits de Bouchard, propose une version moderne et inclusive de la nation québécoise. Le deuxième, dérivé des écrits de Létourneau, avance une vision de la nation ancrée dans le contexte et les valeurs canadiennes. Le troisième attache une importance particulière au passé et à la mémoire des Canadiens français et considère le multiculturalisme comme une menace à cet héritage historique. Enfin, le courant associé aux idées communistes s'attache plutôt aux luttes et aux revendications de la classe ouvrière. Les trois premiers courants présentent une ressemblance fondamentale en ce sens qu'ils favorisent l'identification à une forme ou une autre de nation.

Nous avons également remarqué que les enseignants tentent d'atteindre un équilibre entre les finalités patrimoniales et civiques et les finalités intellectuelles et critiques. La recherche de cet équilibre se fait cependant de manière différente chez chaque enseignant. Chacun d'entre eux a sa propre vision des priorités de l'enseignement de l'histoire et opère l'ancrage entre le récit historique et la pensée historique en fonction de cette vision. La description qu'ils font de leur pratique laisse envisager une classe dans laquelle le récit historique et la pensée historique peuvent coexister, avec généralement un accent mis sur la transmission du récit il nous semble.

Enfin, la représentation des enseignants des finalités de l'enseignement de l'histoire inclut presque systématiquement des applications présentes. Qu'il soit question de comprendre la société actuelle à l'aide du passé ou d'éviter de reproduire les erreurs du passé, les enseignants rencontrés paraissent convaincus que l'histoire peut servir dans le présent et dans l'avenir des élèves, une idée que nous associons aux finalités pratiques de l'enseignement de l'histoire. S'ils ont évité d'utiliser l'expression « éducation à la citoyenneté », ils considèrent clairement que l'histoire n'est pas enseignée que pour elle-même.

Ces quelques constats concernant les représentations sociales des enseignants doivent être mis en relation avec les facteurs qui les influencent. Lorsque nous avons questionné les enseignants sur les facteurs qui agissent sur leur conception et leur pratique de l'enseignement de l'histoire, nous n'avons pas relevé de facteur nécessairement dominant. L'épreuve ministérielle unique de quatrième secondaire est le facteur qui semble exercer le plus d'influence sur la pratique enseignante, mais c'est une influence par la contrainte. Ainsi, certains enseignants – ce phénomène est assez marquant chez Claudie notamment – sentent qu'ils doivent enseigner d'une certaine façon à cause de cette épreuve unique, mais aimeraient enseigner autrement.

Nous avons déjà précisé qu'aucun facteur dominant ne ressortait des entretiens menés avec les enseignants. Par contre, nous avons pu remarquer l'influence relativement faible de facteurs que nous qualifierons d'institutionnels comme le programme de formation, la formation universitaire de premier cycle, l'accompagnement d'un conseiller pédagogique et les formations offertes par les commissions scolaires. Il semble en effet que les enseignants construisent leur conception et leur pratique de l'enseignement de l'histoire à partir de facteurs très divers, mais qui sont généralement extérieurs aux institutions. Cela ne signifie pas que les institutions n'ont aucun effet, mais qu'elles ne sont pas la principale source alimentant la conception et la pratique des enseignants d'histoire.

Les entretiens avec les enseignants nous ont donc permis de sonder les représentations de quelques enseignants d'histoire du Québec. Ils nous apprennent que la réalité des enseignants est d'être au carrefour de différentes finalités de l'enseignement de l'histoire et que ces finalités ne sont pas toutes prescrites par le programme de formation. Ils nous ont également permis de construire un questionnaire qui pourrait interroger efficacement les représentations d'un plus grand nombre d'enseignants. Nous présentons les résultats de cette deuxième phase de la recherche dans le prochain chapitre.

Chapitre 7. Présentation des résultats de la phase quantitative de la recherche

Ce chapitre présente les résultats de la phase quantitative de la recherche. Rappelons que cette phase de la recherche vise deux objectifs. Le premier est de cerner les contours de la représentation sociale (RS) des enseignants d'histoire du Québec au secondaire à propos des finalités de l'enseignement de l'histoire et de la place de la nation dans l'enseignement de l'histoire. Cet objectif comprend deux sous-objectifs : identifier le noyau central des RS et vérifier l'existence de sous-groupes dans l'échantillon. Il est en effet possible qu'une partie de l'échantillon adopte une RS différente, voire contradictoire, de la RS de la majorité. Les outils statistiques employés lors de la compilation des résultats nous permettent de vérifier la présence de tels sous-groupes.

Le deuxième objectif de la phase quantitative de la recherche est d'identifier des facteurs qui influencent potentiellement les RS des enseignants d'histoire du Québec au secondaire. À cette fin, nous vérifions s'il existe un lien entre les RS, les facteurs qui influencent la pratique et la conception de l'enseignement de l'histoire et le profil personnel des répondants (années de scolarité, années d'expérience, sexe, région, etc.). Pour atteindre ce but, nous misons surtout sur les questions posées aux participants à propos des facteurs qui influencent leur conception et leur pratique de l'enseignement de l'histoire.

Il est utile de rappeler ici que ces objectifs sont directement inspirés de notre question de recherche qui est celle-ci : quelles sont les représentations sociales des enseignants d'histoire du Québec des objets « finalités de l'enseignement de l'histoire » et « identification à la nation dans l'enseignement de l'histoire »? Quelle est la place du programme de formation dans les sources de ces représentations sociales?

Les questions du sondage qui touchent les finalités de l'enseignement de l'histoire et l'identification à la nation dans l'enseignement de l'histoire nous permettent de cerner les RS mentionnées dans la question. Les questions portant sur les facteurs qui influencent la conception et la pratique de l'enseignement de l'histoire visent à situer l'influence du programme de formation sur les RS parmi plusieurs autres facteurs potentiels. L'analyse des résultats de la phase quantitative de la recherche apportent des éléments de réponse tangibles à cette question.

Avant d'entreprendre la description des résultats, mentionnons à nouveau que l'échantillon constitué aux fins de cette recherche ne permet pas de tirer des conclusions représentatives de la population totale visée, c'est-à-dire les enseignants d'histoire du Québec au secondaire. Les résultats n'en sont pas moins intéressants, et parfois surprenants, pour autant. Les observations que nous faisons ici touchent des aspects significatifs des représentations sociales de cette population et alimentent certainement la réflexion sur l'état de l'enseignement de l'histoire du Québec.

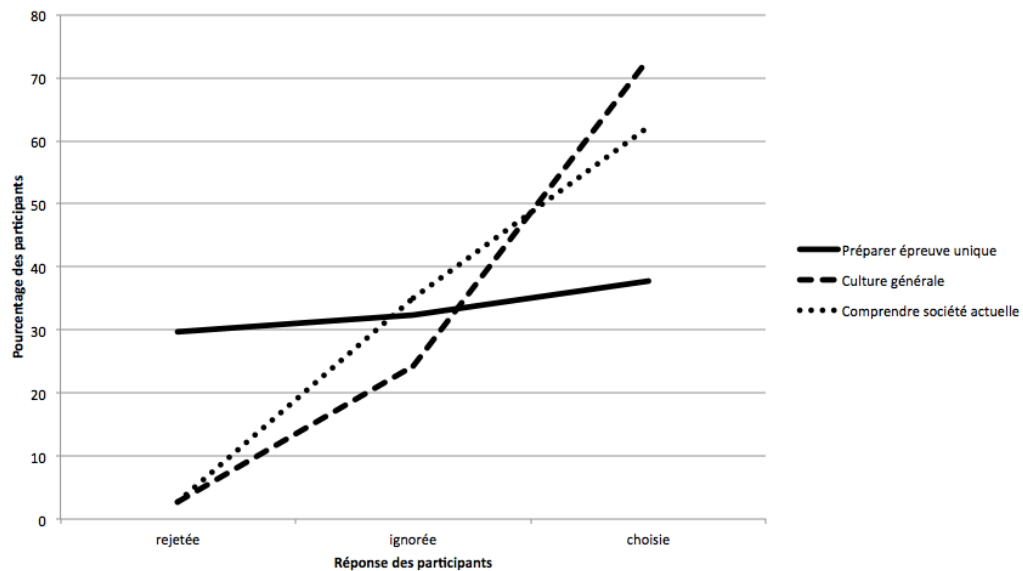
7.1 Représentations sociales des enseignants d'histoire du Québec au secondaire

Nous présentons ici les résultats de notre recherche qui apportent des éléments de réponse à notre premier objectif de recherche qui est de cerner les représentations sociales des enseignants d'histoire du Québec. Cet objectif se divise en deux sous-objectifs. Le premier est d'identifier les composantes et le noyau central des RS. Le second est de vérifier s'il existe des sous-groupes ayant des RS différentes des mêmes objets.

7.1.1 Composantes et noyau central de la représentation sociale des finalités de l'enseignement de l'histoire du Québec

Dans la phase quantitative de la recherche, nous avons tenté de cerner les composantes et le noyau central des RS en utilisant un type de questionnaire suggéré par Vergès (2001) déjà mis à l'épreuve par Bouhon (2009a, 2010). Celui-ci consiste à proposer neuf énoncés aux participants en leur demandant d'en choisir trois et d'en exclure trois. Nous avons posé deux questions de ce genre, la première à propos des finalités de l'enseignement de l'histoire et la deuxième à propos de l'identification à la nation dans l'enseignement de l'histoire. Les réponses à ces questions montrent quels éléments peuvent faire partie du noyau central (ceux qui sont choisis), quels éléments peuvent se retrouver dans le système périphérique de la RS (ceux qui sont ignorés) et quels éléments ne semblent pas faire partie de la RS (ceux qui sont rejetés). Nous présentons ici les réponses qui concernent les finalités de l'enseignement de l'histoire du Québec.

Figure 4— Éléments potentiellement centraux dans la représentation sociale des finalités de l'enseignement de l'histoire du Québec



La figure 4 atteste clairement du fait que les répondants considèrent majoritairement qu'il est important de transmettre une culture historique générale aux élèves. De plus,

elle montre que les enseignants considèrent que l'histoire doit servir à mieux comprendre les enjeux de la société actuelle. Ils considèrent aussi, dans une moindre mesure, qu'ils doivent préparer les élèves au passage de l'épreuve unique en histoire en quatrième secondaire.

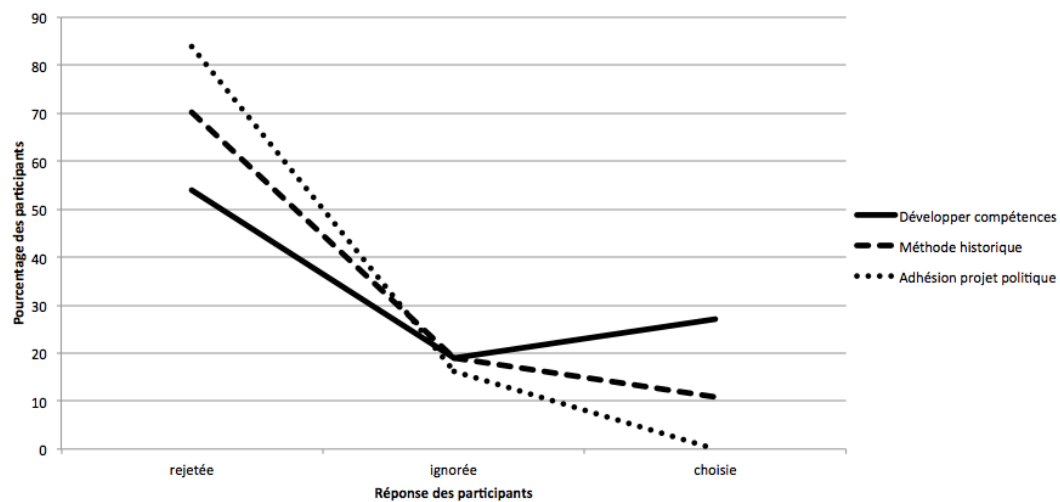
Ces résultats confirment certaines choses dont nous nous doutions. D'abord, il semble que l'épreuve unique de quatrième secondaire exerce une influence sur une partie des enseignants, certainement davantage sur ceux qui enseignent en quatrième secondaire. Cette observation concorde avec ce que nous ont dit les participants à la phase qualitative de la recherche. Il est permis de penser que les enseignants qui affirment qu'il est important de préparer les élèves à cette épreuve adaptent leur enseignement à cette fin. Cette adaptation peut prendre diverses formes telles qu'axer l'enseignement sur des exposés magistraux afin de « couvrir toute la matière », comme le fait Claudie.

La popularité de l'idée que l'enseignement de l'histoire aide les élèves à mieux comprendre la société actuelle confirme également une observation faite dans les entrevues, c'est-à-dire que le présent occupe une place importante dans la représentation que se font les participants des finalités de l'enseignement de l'histoire. Affirmer qu'on enseigne l'histoire dans le but d'aider les élèves à mieux comprendre la société actuelle, c'est affirmer qu'on n'enseigne pas l'histoire que pour elle-même, mais bien pour qu'elle serve. C'est donc dire que l'histoire doit être utile dans la vie des élèves qui l'apprennent, ce qui nous amène certainement proche des finalités pratiques de l'enseignement de l'histoire (Audigier, 1995). Il nous semble y avoir une certaine parenté entre ces finalités et la fonction d'éducation à la citoyenneté associée à l'enseignement de l'histoire dans le programme de formation.

Cette composante de la RS peut être contrebalancée par l'item qui a recueilli le plus de support, transmettre une culture historique générale aux élèves. Cet élément laisse entendre qu'il est important pour les élèves d'acquérir certaines connaissances à propos

de l'histoire du Québec, et ce, sans qu'il soit question de la façon de le faire. Cette finalité correspond moins aux visées du programme de formation en vigueur dans lequel les compétences occupent une place importante. En revanche, elle nous apparaît proche des finalités patrimoniales et civiques, lesquelles suggèrent la transmission d'un récit historique commun aux membres d'une société.

Figure 5 — Éléments rejetés de la représentation sociale des finalités de l'enseignement de l'histoire du Québec



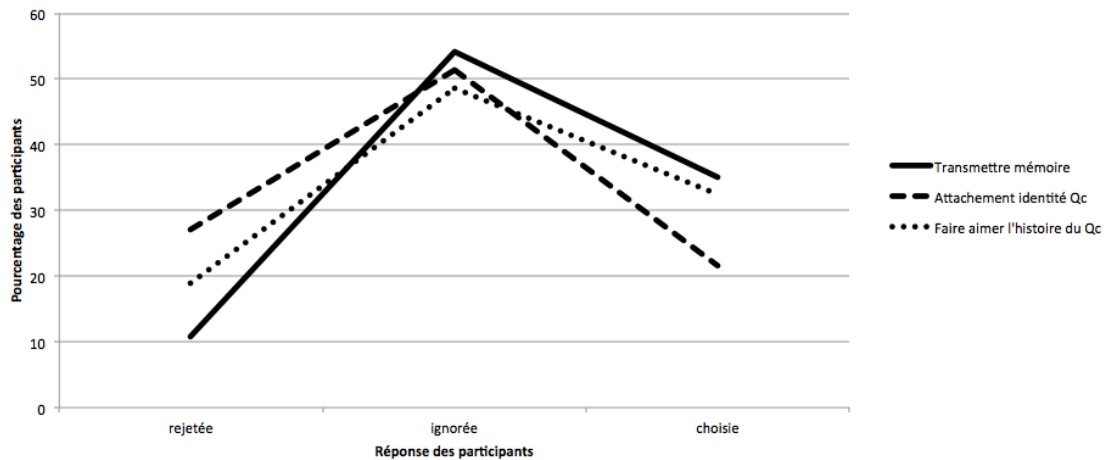
D'un autre côté, la figure 5 présente les énoncés qui ont été rejetés par les répondants. Deux éléments qui semblent, au premier regard, assez proches l'un de l'autre s'y retrouvent, soit le développement des compétences prescrites par le programme de formation et le développement de la méthode historique. Le rejet de ces deux éléments par la majorité des participants peut être interprété de diverses manières. D'abord, les compétences sont intrinsèquement liées au programme de formation récemment implanté dans les écoles québécoises. Il est possible que le rejet de cet item représente d'abord un rejet du discours associé au Renouveau pédagogique. En ce sens, le rejet de la finalité du développement des compétences du programme pourrait être un rejet de la lettre du programme, pas nécessairement de son esprit.

Combiné au rejet du développement des compétences, le rejet de la finalité du développement de la méthode historique chez les élèves nous indique que les enseignants accordent une importance marginale au développement des éléments qui touchent la pratique de l'histoire, qu'on la nomme compétence ou pensée historique⁴². Cela nous incite à penser que la priorité des enseignants serait plutôt de transmettre des connaissances historiques aux élèves. Il est également permis de supposer que les enseignants croient qu'il est souhaitable, mais difficile (voire impossible) de développer la pensée historique chez les élèves. Dans les deux cas, ces réponses nous laissent imaginer un enseignement où l'élève est plus rarement amené à mener lui-même des recherches ou à jeter un regard critique sur les documents.

Le troisième élément rejeté confirme une idée exprimée très clairement par les enseignants rencontrés en entrevue, c'est-à-dire qu'ils refusent d'être considérés et d'agir comme des outils de propagande. En ce sens, les participants rejettent très clairement le fait de favoriser l'adhésion des élèves à toute forme de projet politique. Précisons qu'en entrevue, les enseignants ont fréquemment associé cet aspect aux mouvements politiques d'inspiration fédéraliste et souverainiste. C'est généralement sous l'angle de la dualité entre ces deux options politiques que les enseignants ont discuté du devoir de réserve qu'ils doivent observer devant leurs élèves. C'est pour cette raison que la question a été formulée en mentionnant spécifiquement ces deux options. Du reste, rien ne nous laisse croire que les enseignants seraient davantage enclins à valoriser un projet politique de tout autre type. Il nous apparaît donc que les enseignants rejettent les fonctions de l'enseignement de l'histoire assimilables à de la propagande politique.

⁴² Rappelons que la deuxième compétence du programme d'Histoire et éducation à la citoyenneté demande à l'élève d'interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique (MELS, 2007).

Figure 6 — Éléments probablement périphériques de la représentation sociale des finalités de l'enseignement de l'histoire

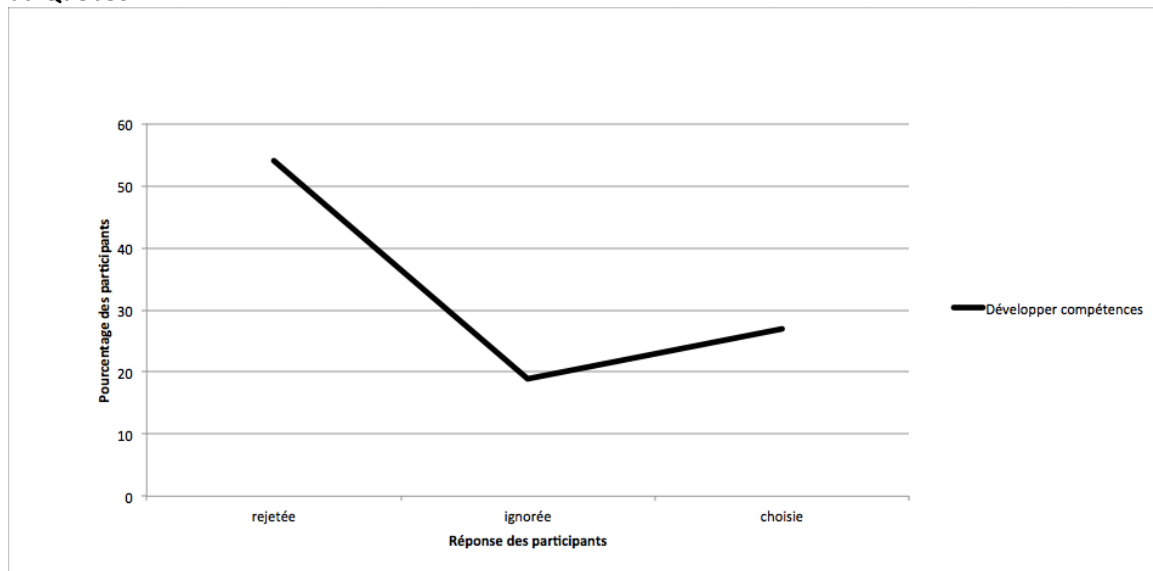


Trois éléments ont été laissés de côté par une majorité, sinon une pluralité, de répondants, comme le montre la figure 6. Ceux-ci sont tous liés, directement ou indirectement, à la fonction identitaire et aux finalités patrimoniales et civiques de l'enseignement de l'histoire. « Transmettre la mémoire collective québécoise » fait explicitement référence à cette fonction, tandis que « Favoriser l'attachement des élèves à l'identité québécoise » touche également au lien que pourraient tisser les élèves avec le Québec, son histoire et ses valeurs. Quant à lui, l'élément « Faire aimer l'histoire du Québec » suppose aussi un lien émotif avec l'histoire.

Il nous apparaît cohérent que ces trois items de la RS se retrouvent côte à côte. Ils témoignent d'une vision de l'enseignement de l'histoire qui cherche à toucher les élèves et à créer un certain lien avec la nation, une conception mainte fois décrite dans des travaux comme ceux de Barton et Levstik (2004) et de Carretero (2011) pour ne citer que ceux-là. Si ces énoncés sont laissés de côté par une majorité ou une pluralité de participants, selon le cas, c'est qu'ils ne font pas partie de ce qu'ils considèrent être les finalités prioritaires de l'enseignement de l'histoire. Cela veut aussi dire que ces trois finalités n'entrent pas en contradiction directe avec ce qu'ils considèrent comme

important et qui fait vraisemblablement partie du noyau central de la RS, soit « Donner une culture générale sur l'histoire du Québec », « Amener les élèves à mieux comprendre la société actuelle à l'aide du passé » et, dans une moindre mesure, « Préparer l'élève à l'épreuve ministérielle de 4^e secondaire ». Il est donc permis de penser que ces éléments font partie de la RS des finalités de l'enseignement de l'histoire, mais qu'ils se situent probablement dans le système périphérique.

Figure 7 — Élément contrasté de la représentation sociale des finalités de l'enseignement de l'histoire du Québec



La figure 7 reprend un seul item que nous avons également représenté dans les éléments rejetés de la RS, le développement des compétences prescrites par le programme. Les réponses des participants en lien avec cet énoncé forment une courbe en « U », ce qui peut témoigner de l'existence d'une seconde RS des finalités de l'enseignement de l'histoire du Québec (Abric, 2003; Bouhon, 2009a). Il apparaît en effet qu'une majorité d'enseignants rejettent cette idée, mais que 27 % des répondants estiment qu'elle fait partie des finalités de l'enseignement de l'histoire. Ainsi, il est possible que cet élément de la RS permette de distinguer deux groupes ayant des RS différentes au sein du groupe de répondants. Nous creusons davantage cette question

dans la prochaine partie du chapitre où nous employons une autre méthodologie pour tenter d'identifier des sous-groupes.

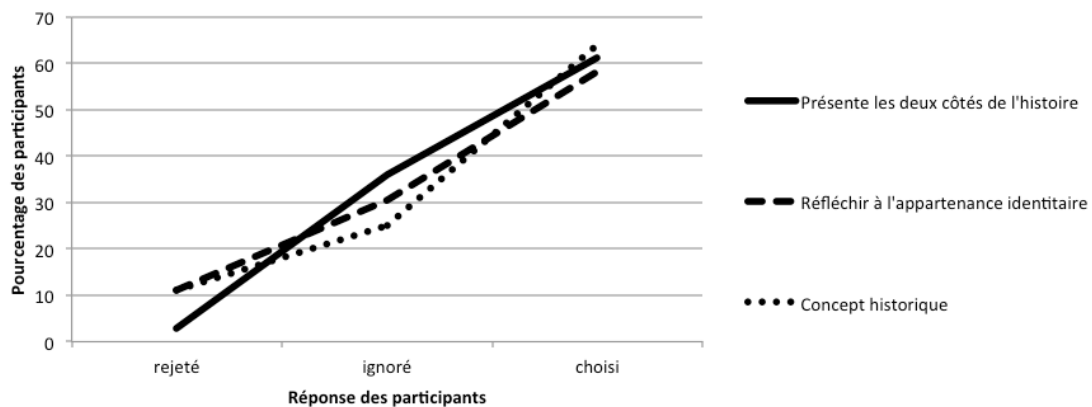
Cette analyse des réponses relatives aux finalités de l'enseignement de l'histoire nous permet de tirer quelques constats préliminaires. D'abord, les finalités « Donner une culture générale sur l'histoire du Québec aux élèves » et « Amener l'élève à mieux comprendre la société actuelle à l'aide du passé » reçoivent l'adhésion d'une large proportion des répondants. Ces éléments font sans doute partie du noyau central de la RS d'une part importante des enseignants d'histoire du Québec. Ensuite, il semble que la préparation à l'épreuve unique de quatrième secondaire exerce également une influence notable sur la RS des enseignants puisque près de 38 % d'entre eux ont répondu que celle-ci fait partie des finalités de leur enseignement.

On remarque également que plusieurs enseignants rejettent les finalités qui touchent le développement des compétences et de la pensée historique chez les élèves. Notre recherche nous permet difficilement d'établir s'ils rejettent le discours autour de ces finalités ou les finalités elles-mêmes. Quoi qu'il en soit, ces réponses témoignent tout de même d'une certaine résistance à cette approche de l'enseignement de l'histoire souvent associée au programme de formation. Un examen plus précis des réponses révèle cependant qu'un groupe significatif affirme que le développement des compétences fait partie des finalités de l'enseignement de l'histoire. D'autres analyses nous aideront à déterminer si cela témoigne réellement de l'existence d'un sous-groupe ayant une RS différente de la majorité.

7.1.2 Composantes et noyau central de la représentation sociale de la place de la nation dans l'enseignement de l'histoire

Les participants à la phase quantitative de la recherche ont également répondu à une question à propos de la place de la nation dans l'enseignement de l'histoire. Comme pour les finalités, cette question demandait aux répondants de choisir trois éléments et d'en rejeter trois, laissant trois éléments ignorés. Nous présentons ici les réponses à cette question.

Figure 8 — Éléments potentiellement centraux dans la représentation sociale de l'identification à la nation dans l'enseignement de l'histoire du Québec



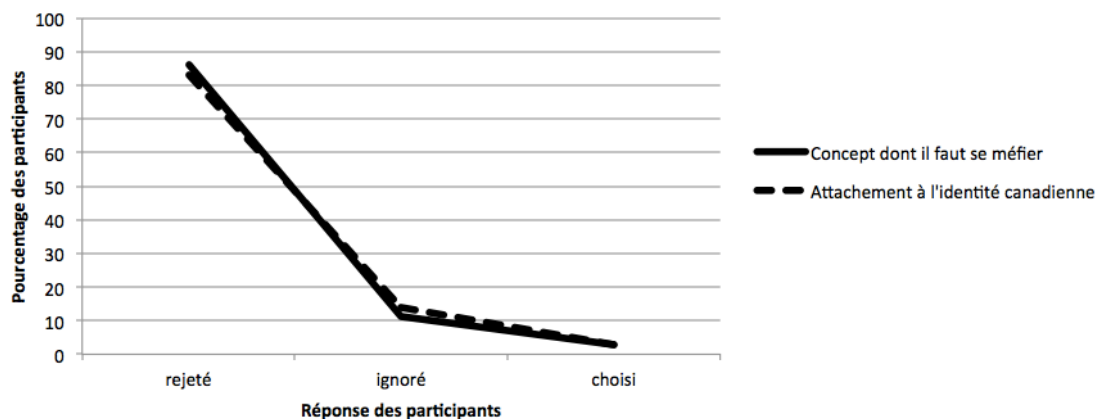
La figure 8 montre que trois items recueillent une adhésion claire des répondants. En effet, les éléments « Je présente les deux côtés de l'histoire (souverainiste et fédéraliste⁴³) en demeurant le plus neutre possible », « J'amène les élèves à réfléchir à leur appartenance identitaire » et « J'aborde la nation comme un concept qui peut aider à comprendre certains événements et phénomènes historiques » ont été choisis par la

⁴³ Nous avons choisi d'énumérer « souverainiste » et « fédéraliste » comme les deux côtés de l'histoire parce que c'est une formule qui a été évoquée de manière récurrente durant les entrevues. Nous sommes parfaitement conscient qu'il peut exister plus de deux côtés à l'histoire et que l'axe souverainiste/fédéraliste n'est pas la seule façon d'aborder l'histoire du Québec. Nous ne supposons pas non plus que les enseignants qui ont choisi cet élément croient qu'il n'existe que ces deux côtés à l'histoire.

majorité des répondants. On peut ainsi soupçonner qu'ils font partie du noyau central de la RS. Ils témoignent également d'une approche qu'on pourrait estimer similaire aux finalités intellectuelles et critiques de l'enseignement de l'histoire. Il n'est pas question ici de favoriser l'adhésion à une nation, mais bien de tenter de mieux comprendre ce qu'est une nation et ce que l'identité nationale peut signifier.

Ces résultats sont cohérents avec les observations faites en entrevue, principalement en ce qui concerne l'impartialité de l'enseignant. Plusieurs enseignants s'étaient en fait opposés à tout rôle de propagande qu'on pourrait leur attribuer. Il nous semble que ces réponses sont, entre autres, une expression de cette perception de neutralité politique de l'enseignant. Nous remarquons également qu'il paraît régner un certain consensus à propos de ces éléments parce qu'ils sont rejetés par une faible proportion des répondants. Cette observation renforce l'idée qu'il pourrait y avoir une RS consolidée autour de ces trois éléments.

Figure 9 — Éléments rejetés de la représentation sociale de l'identification à la nation dans l'enseignement de l'histoire du Québec

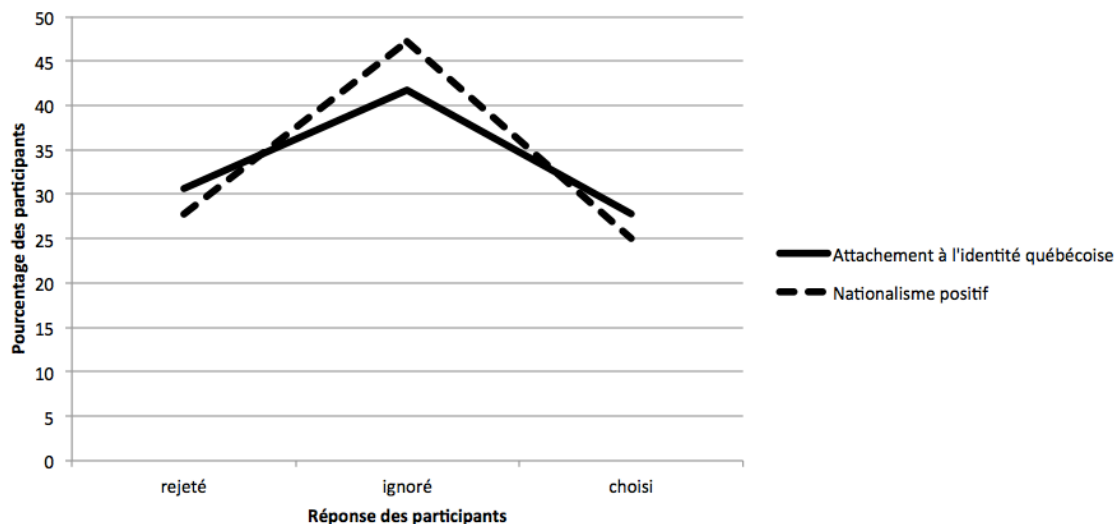


La figure 9 montre deux éléments qui ont été massivement rejetés de la RS de la place de la nation dans l'enseignement de l'histoire : « J'aborde la nation comme un concept dont il faut se méfier à cause des risques de dérives » et « J'amène les élèves à

s'attacher à l'identité, à l'histoire et aux valeurs du Canada ». Il semble donc que les répondants n'éprouvent pas de malaise avec le concept de nation. S'ils ont choisi un énoncé qui rejette toute forme de propagande, ils affirment ici qu'ils ne sentent pas le besoin de présenter la nation et le nationalisme sous un jour négatif qui inciterait les élèves à s'en méfier.

Il apparaît par contre clair que les répondants ne souhaitent pas favoriser l'attachement des élèves à la nation canadienne. Cette réponse peut d'abord être représentative de l'appartenance identitaire des enseignants eux-mêmes ou de l'ancrage résolument québécois du programme de formation. Il peut également témoigner de la résistance des enseignants à favoriser intentionnellement l'attachement à une identité ou à une autre. Le fait que cet élément soit rejeté par 83 % des répondants montre que ceux-ci se distancient indéniablement de l'identité canadienne. La figure 10 montre bien que l'attachement à l'identité québécoise ne fait pas non plus l'unanimité.

Figure 10 — Éléments probablement périphériques de la représentation sociale de l'identification à la nation dans l'enseignement de l'histoire du Québec

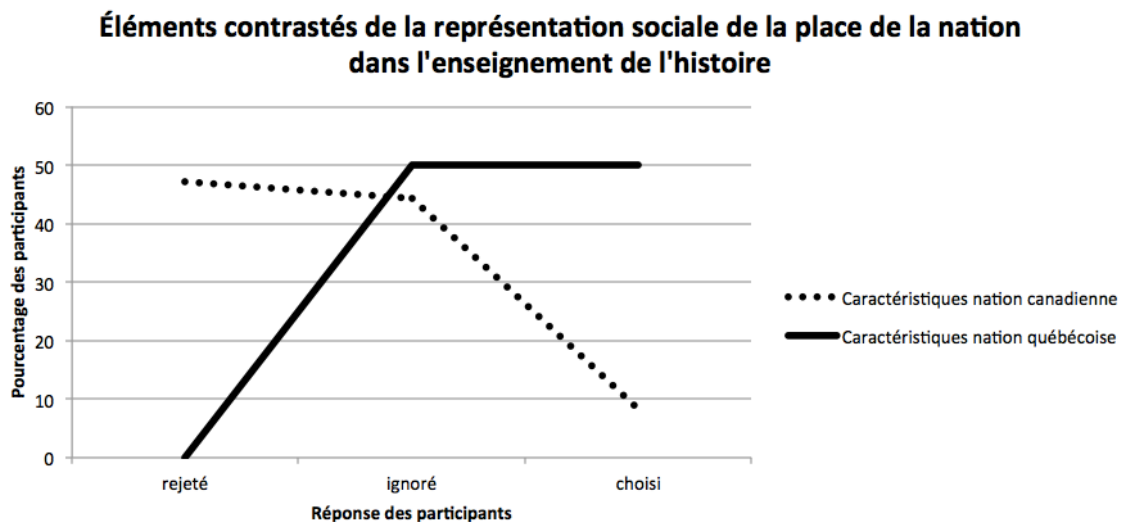


La figure 10 présente les éléments qui ont été ignorés par une pluralité de répondants. « J'amène les élèves à s'attacher à l'identité, à l'histoire et aux valeurs du Québec » et « J'aborde le nationalisme de manière positive pour qu'il soit porteur d'un projet et

d'ouverture sur les autres » n'ont en effet pas été rejetés ou choisis par la majorité des répondants. Contrairement à l'attachement à l'identité canadienne qui a été clairement rejetée, l'attachement à l'identité québécoise ne paraît pas entrer en contradiction avec le noyau central de la RS, mais n'est pas central pour autant. Les réponses à propos de l'aspect positif du nationalisme nous indiquent également que les enseignants ne semblent pas faire du nationalisme le moteur de leur enseignement.

Il nous apparaît cohérent que ces deux éléments se retrouvent ensemble puisqu'ils sont en quelque sorte complémentaires. Leur présence dans le système périphérique de la RS laisse croire qu'ils ne sont pas au cœur de l'enseignement de l'histoire, mais que les enseignants y touchent occasionnellement. À tout le moins, ils semblent indiquer que les enseignants d'histoire sont prêts à traiter de la nation et du nationalisme dans leurs cours sans les exclure automatiquement.

Figure 11 — Éléments convergents de la représentation sociale de l'identification à la nation dans l'enseignement de l'histoire du Québec



Les données que nous avons recueillies ne révèlent pas d'éléments contrastés à propos de la représentation sociale de la place de la nation dans l'enseignement de l'histoire. La figure 11 montre par contre que deux éléments semblent remarquablement convergents. En effet, les énoncés « Je présente les caractéristiques de base de la nation

québécoise » et « Je présente les caractéristiques de base de la nation canadienne » produisent des courbes presque exactement contraires et laissent entendre que les enseignants d'histoire présentent d'abord et avant tout les caractéristiques de la nation québécoise.

Nous remarquons d'abord qu'aucun répondant n'a rejeté l'affirmation à propos des caractéristiques de la nation québécoise. Les autres répondants sont également divisés entre ceux qui ont ignoré et choisi cette affirmation. Au contraire, à peine 8 % des répondants ont choisi l'énoncé concernant la nation canadienne, tandis que le reste des répondants sont répartis à peu près également entre ceux qui l'ont ignoré ou rejeté. Ces données nous incitent à penser que l'enseignement planifié et dispensé par les répondants est résolument ancré dans la réalité et le passé du Québec. Ces affirmations ne sous-entendent pas une quelconque promotion de la nation ou du nationalisme, mais rendent plutôt compte de la perspective dans laquelle les répondants enseignent. Ils accordent visiblement plus d'attention aux caractéristiques de la nation québécoise qu'à celles de la nation canadienne.

Ces réponses à la question de la place de la nation dans l'enseignement de l'histoire nous permettent de préciser le portrait qui se dessine des enseignants d'histoire au secondaire. Il apparaît d'abord clair que les enseignants, s'ils accordent une quelconque place à la nation dans leur enseignement, réservent cette place à la nation québécoise. Les réponses à propos des éléments touchant à l'attachement et aux caractéristiques de la nation canadienne sont assez éloquentes à ce titre. Les données recueillies durant cette phase de la recherche nous incitent à affirmer que les répondants enseignent l'histoire d'un point de vue avant tout québécois, et non pas canadien.

Il n'est pas si clair, pour autant, que les répondants désirent promouvoir la nation québécoise ou une forme de nationalisme dans leurs cours. Les éléments les plus massivement choisis évoquent plutôt une réflexion à propos de l'identité et une attitude

de neutralité face à la question nationale qui s'apparentent davantage aux finalités intellectuelles et critiques de l'enseignement de l'histoire. Il n'en demeure pas moins que les éléments concernant l'attachement à la nation québécoise et la présentation du nationalisme sous un jour positif n'ont pas été rejetés par la plupart des répondants et, donc, qu'ils peuvent tout de même faire partie du système périphérique la RS des enseignants d'histoire.

L'analyse des réponses concernant les finalités de l'enseignement de l'histoire a déjà révélé la présence d'un élément contrasté, le développement des compétences prescrites au programme, qui pourrait indiquer l'existence d'un sous-groupe d'enseignants ayant une RS différente de la majorité. L'analyse des réponses concernant la place de la nation dans l'enseignement de l'histoire ne révèle pas ce genre d'indice, mais le fait que plus de 27 % des répondants affirment qu'ils désirent créer un attachement à la nation québécoise chez leurs élèves et que 25 % des répondants désirent présenter le nationalisme comme une force sociale positive nous incite à examiner les réponses sous un nouvel angle afin de vérifier s'il existe des sous-groupes aux RS différentes, dont ces éléments pourraient faire partie. Dans la prochaine partie de ce chapitre, nous tentons, justement, de vérifier l'existence de tels sous-groupes.

7.1.3 Représentations sociales divergentes

Nous exposons ici les résultats d'une analyse statistique des réponses aux questions portant sur les finalités de l'enseignement de l'histoire et l'identification à la nation dans l'enseignement de l'histoire. Cette analyse vise à vérifier la présence de sous-groupes parmi les répondants. Pour la réaliser, nous utilisons l'agrégation numérique en deux étapes réalisée par le rapport statistique *TwoStep* du logiciel SPSS présenté dans le chapitre sur la méthodologie. Rappelons brièvement que ce rapport permet de vérifier l'existence de groupements entre les répondants en mesurant les similitudes entre leurs réponses. Ce rapport s'apparente à la classification hiérarchique, mais offre l'avantage d'identifier clairement les éléments qui servent à regrouper les sujets et de déterminer

automatiquement le nombre de groupes statistiquement significatifs. Aux fins de l'analyse, nous avons combiné les réponses aux questions sur les finalités et sur l'identification à la nation dans l'enseignement de l'histoire puisque les RS de ces deux objets sont complémentaires.

7.1.3.1 Caractéristiques du premier groupe

Ce rapport met en évidence l'existence de deux groupes distincts parmi les répondants. Le premier de ces groupes est constitué de 52,8 % des répondants, alors que le second compte 47,2 % des répondants. Le rapport indique que la fiabilité des résultats est acceptable. Les groupes sont constitués en fonction de la réponse la plus populaire pour une question donnée, c'est-à-dire le mode. Le tableau 4 présente les éléments choisis par les membres du premier groupe aux questions portant sur les finalités de l'enseignement de l'histoire et sur l'identification à la nation dans l'enseignement de l'histoire.

Tableau 4 — Éléments choisis par les enseignants du premier groupe

	Rejeté	Ignoré	Choisi
Finalité: Donner une culture générale sur l'histoire du Québec aux élèves			89%
Nation: J'aborde la nation comme un concept qui peut aider à comprendre certains événements et phénomènes historiques			89%
Nation: Je présente les deux côtés de l'histoire (souverainiste et fédéraliste) en demeurant le plus neutre possible			78%
Finalité: Amener les élèves à mieux comprendre la société actuelle à l'aide du passé			73%
Finalité: Préparer les élèves à l'épreuve ministérielle de 4 ^e secondaire			57%
Finalité: Développer chez les élèves les compétences prescrites au programme d'Histoire et éducation à la citoyenneté			42%

On remarque immédiatement que deux éléments ont reçu l'approbation d'une large majorité des répondants de ce groupe, c'est-à-dire la finalité de donner une culture générale aux élèves et l'idée d'aborder la nation comme un concept historique. Aucun des items choisis par ce groupe ne laisse croire que sa RS de l'enseignement de l'histoire comporte une composante nationaliste. La nation est plutôt vue comme un concept qui permet de mieux comprendre certaines réalités historiques. Ces enseignants affirment également qu'ils tentent de demeurer neutres dans leur présentation de l'histoire du

Québec. Fait à remarquer, le développement des compétences prescrites par le programme se retrouve dans la liste des éléments choisis avec seulement 42 % des répondants, ce qui suppose que les opinions sur ce point sont partagées. Cet énoncé a néanmoins été choisi par une pluralité des enseignants de ce groupe.

Le tableau 4 et la figure 4 comportent certaines ressemblances. Les items choisis par le premier groupe se trouvent en effet parmi les éléments identifiés comme centraux pour la totalité de l'échantillon en ce qui concerne les finalités de l'enseignement de l'histoire. Les énoncés « Préparer les élèves à l'épreuve ministérielle de 4^e secondaire », « Donner une culture générale sur l'histoire du Québec aux élèves » ainsi que « Amener les élèves à mieux comprendre la société actuelle à l'aide du passé » figurent à la fois dans les priorités des membres du premier groupe et de tous les membres de l'échantillon.

Une comparaison entre le tableau 4 et la figure 8 montre également les priorités du premier groupe semblent alignées sur celles de la majorité des répondants au sondage. En effet, les éléments « J'aborde la nation comme un concept qui peut aider à comprendre certains événements et concepts historiques » et « Je présente les deux côtés de l'histoire du Québec (souverainiste et fédéraliste) en demeurant le plus neutre possible » se retrouvent à la fois dans les priorités du premier groupe et de la totalité de l'échantillon.

Les éléments choisis par ce groupe permettent d'envisager un enseignement où la nation est considérée avec un certain recul. Les enseignants l'abordent en tant que concept historique, mais semblent garder leurs distances face à toute forme de partisanerie ou de nationalisme. Les items ignorés par ce groupe, présentés dans le tableau 5, montrent également qu'il ne rejette pas catégoriquement les références à la nation québécoise dans son enseignement. On y retrouve en effet des références à la mémoire collective, aux caractéristiques de la nation québécoise ainsi qu'à une

représentation positive du nationalisme. Puisque ces éléments ont été ignorés, on ne peut conclure qu'ils font partie du noyau central de la RS des membres du premier groupe.

Tableau 5 — Éléments ignorés par les enseignants du premier groupe

	Rejeté	Ignoré	Choisi
Finalité: Transmettre la mémoire collective québécoise		73%	
Finalité: Faire aimer l'histoire du Québec aux élèves		68%	
Nation: Je présente les caractéristiques de base de la nation canadienne		63%	
Nation: Je présente les caractéristiques de base de la nation québécoise		57%	
Nation: J'aborde le nationalisme de manière positive pour qu'il soit porteur d'un projet et d'ouverture sur les autres		52%	
Finalité: Favoriser l'attachement des élèves à l'identité québécoise		52%	
Nation: J'amène les élèves à réfléchir à leur appartenance identitaire		42%	

Le tableau 6 présente les éléments rejetés par le premier groupe. À ce titre, il est révélateur des RS de ce groupe puisqu'il identifie des valeurs ou des approches de

l'enseignement de l'histoire qui seraient incompatibles avec sa RS. Les membres de ce groupe rejettent catégoriquement une conception de l'enseignement de l'histoire qui ferait d'eux des propagandistes. Ils refusent également de considérer la nation comme une idée dont on devrait se méfier et rejettent l'idée de favoriser un attachement à la nation canadienne comme à la nation québécoise.

Tableau 6 — Éléments rejetés par les enseignants du premier groupe

	Rejeté	Ignoré	Choisi
Finalité: Favoriser l'adhésion des élèves à un projet politique souverainiste ou fédéraliste	100%		
Nation: J'aborde la nation comme un concept dont il faut se méfier à cause des risques de dérives	78%		
Nation: J'amène les élèves à s'attacher à l'identité, à l'histoire et aux valeurs du Canada	78%		
Finalité: Développer les compétences des élèves à utiliser la méthode historique	68%		
Nation: J'amène les élèves à s'attacher à l'identité, à l'histoire et aux valeurs du Québec	57%		

La comparaison entre les tableaux 4, 5 et 6 permet de relever des choix qui peuvent sembler incohérents. Nous remarquons en effet qu'une pluralité de répondants de ce groupe (42 %) affirme que le développement des compétences prescrites au programme fait partie des finalités de l'enseignement de l'histoire alors que 68 % d'entre eux soutiennent également que le développement de la méthode historique ne devrait pas faire partie de ces finalités. Pourtant, la méthode historique fait partie du

programme de formation. Elle est notamment au cœur de la deuxième compétence qui demande à l'élève d'interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique (MELS, 2007). Il est difficile de cerner les causes de cette opposition entre deux éléments en apparence complémentaires. Quelles que soient les causes de cette opposition, elle nous semble révéler un certain flottement dans la RS des finalités de l'enseignement de l'histoire chez les enseignants. Si le lien entre les compétences prescrites, qui vise explicitement le développement de la méthode historique, et la méthode historique elle-même ne sont pas clairs, c'est peut-être parce que les enseignants font une lecture très personnelle du programme de formation. On pourrait ainsi rencontrer différentes interprétations de ce programme, toutes forgées par les connaissances, impressions et valeurs de chaque personne.

Le portrait que l'on peut dresser de ce premier groupe est complexe. Les données recueillies nous permettent difficilement de catégoriser formellement ce groupe. Les finalités de l'enseignement de l'histoire, formulées par Audigier (1995) et reprises par Demers (2012), nous permettent tout de même de situer globalement ce groupe. Audigier écrit qu'il existe trois types de finalités de l'enseignement de l'histoire. Les finalités patrimoniales et culturelles visent à transmettre une vision commune du passé aux élèves dans le but d'obtenir l'adhésion de ceux-ci à un récit historique. Les finalités intellectuelles et critiques visent à initier les élèves à la méthode historique et à développer leur esprit critique. Enfin, les finalités pratiques cherchent à donner aux savoirs historiques une utilité pratique, concrète.

Les données compilées révèlent que le premier groupe présente un profil relativement polyvalent en ce sens qu'il touche aux trois types de finalités. Elles ne sont certes pas toutes d'égale importance, mais on ne constate pas de déséquilibre majeur entre les trois. Les finalités patrimoniales et culturelles sont solidement ancrées chez les membres de ce groupe, mais restent modérées. Les finalités de transmission d'une culture générale ainsi que la présentation des deux côtés de l'histoire nous apparaissent

appartenir à cette catégorie. Ces deux éléments font en effet référence à la présentation et à la transmission d'un certain corpus de faits historiques, d'un récit pour ainsi dire, sans qu'il soit remis en question. On cherche ainsi à transmettre une certaine culture commune. Cette finalité est cependant modérée par le fait que les membres de ce groupe rejettent catégoriquement l'idée de favoriser l'adhésion à un projet politique fédéraliste ou souverainiste. Ils ont également laissé de côté les éléments de transmission de la mémoire et de création d'un attachement à la nation québécoise. En somme, ce groupe accorde de l'importance aux finalités patrimoniales et culturelles, sans que celles-ci prennent toute la place dans leurs RS.

Le rôle des finalités intellectuelles et critiques est plus ambiguë chez les enseignants de ce groupe. Une pluralité d'entre eux a retenu les éléments « J'aborde la nation comme un concept qui peut aider à comprendre certains événements et phénomènes historiques » et « Développer chez les élèves les compétences prescrites au programme d'Histoire et d'éducation à la citoyenneté » qui sous-entendent une vision plus critique de l'histoire. Par contre, la majorité d'entre eux rejette l'idée de développer la méthode historique chez les élèves. Comme nous l'avons déjà expliqué, cette posture peut témoigner d'une certaine confusion ou d'un flottement en ce qui concerne le développement d'habiletés intellectuelles liées à l'histoire chez les élèves. Il n'en demeure pas moins que ces éléments, même imprécis, ne sont pas rejetés de la RS des finalités de l'enseignement de l'histoire.

Enfin, nous avons placé dans les finalités pratiques les éléments « Amener les élèves à mieux comprendre la société actuelle à l'aide du passé » et « Préparer les élèves à l'épreuve ministérielle de 4^e secondaire » parce qu'ils visent l'apprentissage de choses utiles, presque prosaïques dans le cas de la préparation à l'épreuve ministérielle. L'idée que l'histoire aide à mieux comprendre la société actuelle est en effet largement répandue. Elle a été abondamment citée dans les entrevues et se retrouve parmi les réponses les plus choisies par les répondants au sondage. Cette perception fait

référence à une fonction utile de l'histoire une fois que l'élève sera devenu adulte. Celui-ci pourra mieux comprendre les choix politiques à faire par exemple et avoir une certaine perspective sur les enjeux de société. La préparation à l'épreuve de quatrième secondaire revêt également un aspect pratique, puisqu'elle vise à donner les outils à l'élève pour réussir une étape précise de son cheminement scolaire.

Il nous semble donc que le premier groupe que met en évidence l'analyse statistique des réponses présente un profil qui valorise les trois types de finalités de l'enseignement de l'histoire. Nous remarquons certes un ancrage plus fort des finalités patrimoniales et culturelles et des finalités pratiques, mais ce groupe accorde tout de même de l'importance aux finalités intellectuelles et critiques. Pour cette raison, nous qualifions ce groupe de polyvalent au sens où il incorpore les trois types de finalités. Du reste, nous avons noté la même dualité entre les finalités patrimoniales et civiques et les finalités intellectuelles et critiques chez certains enseignants lors des entrevues. Nous avons alors constaté que la cohabitation entre ces deux types de finalités de l'enseignement de l'histoire se faisait selon des modalités différentes d'un enseignant à l'autre.

7.1.3.2 Caractéristiques du second groupe

Le deuxième groupe qui ressort de notre analyse statistique forme 47,2 % de l'échantillon et présente des caractéristiques différentes du premier groupe. Il se distingue par les choix qu'il a faits en ce qui concerne à la fois les finalités de l'enseignement de l'histoire et la place de la nation dans l'enseignement de l'histoire.

Tableau 7 — Éléments choisis par les enseignants du second groupe

	Rejeté	Ignoré	Choisi
Nation: J'amène les élèves à réfléchir à leur appartenance identitaire			82%
Finalité: Faire aimer l'histoire du Québec aux élèves			64%
Finalité: Transmettre la mémoire collective québécoise			64%
Nation: Je présente les caractéristiques de base de la nation québécoise			58%
Finalité: Donner une culture générale sur l'histoire du Québec aux élèves			52%
Finalité: Amener les élèves à mieux comprendre la société actuelle à l'aide du passé			47%

Le tableau 7, qui présente les éléments choisis par les membres du second groupe, révèle une RS aux contours passablement différents de celle du premier groupe. Nous remarquons d'emblée que 82 % des membres de ce groupe affirment qu'ils veulent amener les élèves à réfléchir à leur appartenance identitaire. Ce choix ne permet pas d'affirmer que ces enseignants désirent créer un attachement émotionnel à l'identité québécoise. En revanche, il permet de supposer que la nation et l'identité sont au cœur

de leurs préoccupations. Il semble crucial pour eux d'amener les élèves à se questionner et à se positionner sur le plan identitaire.

Dans la même veine, 64 % des membres de ce groupe estiment qu'il est important de transmettre la mémoire collective québécoise aux élèves. La mémoire collective est intrinsèquement liée à la formation et au maintien des nations. Celles-ci s'inspirent d'éléments du passé pour énoncer certaines valeurs, justifier des choix et légitimer leur existence en général (Hobsbawm & Ranger, 1983; Smith, 2003). Mettre l'accent sur la transmission de la mémoire collective, c'est en quelque sorte valoriser l'histoire et l'identité nationale. Lorsqu'on considère que 58 % des répondants de ce groupe ont choisi l'élément « Je présente les caractéristiques de base de la nation québécoise », on peut également affirmer que la mémoire collective dont il est question ici est celle du Québec et non du Canada.

Les enseignants du second groupe ont majoritairement choisi la finalité de faire aimer l'histoire aux élèves. C'est une finalité qui a souvent été évoquée durant les entrevues et qui nous semble assez consensuelle. Elle n'apparaît pas révéler de position particulière concernant la place de la nation dans l'enseignement de l'histoire, mais elle témoigne d'un lien émotif qu'entretiennent parfois les enseignants avec l'histoire. Cela nous apparaît tout à fait attendu, au sens où l'on doit s'attendre à ce que les enseignants aiment la matière qu'ils enseignent.

Les deux derniers éléments choisis par les membres de ce groupe, « Donner une culture générale de l'histoire du Québec aux élèves » et « Amener les élèves à mieux comprendre la société actuelle à l'aide du passé » sont les deux seuls qui ont également été choisis par les membres du premier groupe. Ces deux idées semblent être relativement consensuelles chez les enseignants d'histoire du Québec. La première fait référence à la transmission d'une culture de référence aux élèves. Elle peut être perçue comme une finalité de type patrimoniale et civique puisqu'elle vise la transmission et

l'adhésion à un récit historique. La seconde nous rapporte à une conception de l'enseignement de l'histoire qui se veut « utile » dans une certaine mesure parce qu'il est question de doter l'élève d'outils intellectuels qui l'aideront dans sa vie d'adulte.

Les réponses choisies par les membres du second groupe révèlent l'existence d'une RS passablement différente de celle du premier groupe. On retrouve ici des enseignants qui accordent une plus grande importance à la fonction identitaire de l'enseignement de l'histoire puisqu'ils visent à ce que leurs élèves réfléchissent à leur appartenance identitaire et qu'ils considèrent qu'il est important de transmettre la mémoire collective.

Tableau 8 — Éléments ignorés par les enseignants du second groupe

	Rejeté	Ignoré	Choisi
Nation: J'amène les élèves à s'attacher à l'identité, à l'histoire et aux valeurs du Québec		58%	
Nation: Je présente les deux côtés de l'histoire du Québec (souverainiste et fédéraliste) en demeurant le plus neutre possible		58%	
Finalité: Favoriser l'attachement des élèves à l'identité québécoise		52%	
Nation: J'aborde la nation comme un concept qui peut aider à comprendre certains événements et phénomènes historiques		47%	
Nation: J'aborde le nationalisme de manière positive pour qu'il soit porteur d'un projet et d'ouverture sur les autres		41%	

Le tableau 8 présente les éléments ignorés par les membres du second groupe. Nous remarquons d'abord que plusieurs énoncés relatifs à la place de la nation dans l'enseignement de l'histoire se retrouvent dans ce tableau. Les enseignants de ce groupe considèrent que de favoriser l'attachement à la nation québécoise (élément qui revient autant dans les finalités que dans la question spécifique à la nation) n'entre pas en contradiction avec leur conception de l'enseignement de l'histoire puisqu'ils n'ont

pas rejeté ces items. On retrouve aussi, parmi les items ignorés, une présentation neutre des deux côtés de l'histoire, l'idée de présenter la nation comme un concept historique et la présentation du nationalisme sous un jour positif. Ces données confirment la teneur générale de la RS qui se dessine, c'est-à-dire que les enseignants de ce groupe ont une certaine proximité avec la fonction identitaire de l'enseignement de l'histoire. Elles nous permettent également de saisir en quelque sorte la limite de cette fonction dans leur enseignement puisqu'ils ne priorisent pas l'attachement identitaire.

Tableau 9 — Éléments rejetés par les enseignants du second groupe

	Rejeté	Ignoré	Choisi
Nation: J'aborde la nation comme un concept dont il faut se méfier à cause des risques de dérives	94%		
Finalité: Développer chez les élèves les compétences prescrites au programme d'Histoire et éducation à la citoyenneté	88%		
Nation: J'amène les élèves à s'attacher à l'identité, à l'histoire et aux valeurs du Canada	88%		
Nation: Je présente les caractéristiques de base de la nation canadienne	76%		
Finalité: Développer les compétences des élèves à utiliser la méthode historique	76%		
Finalité: Favoriser l'adhésion des élèves à un projet politique souverainiste ou fédéraliste	64%		
Finalité: Préparer les élèves à l'épreuve ministérielle de 4e secondaire	41%		

Le tableau 9 montre de manière limpide les éléments qui ont été rejetés, parfois massivement, par les enseignants du second groupe. D'abord, 94 % d'entre eux rejettent l'idée que la nation est un concept dont on doit se méfier. Nous n'avons donc pas affaire à des enseignants qui sentiraient une menace nationaliste constante et qui voudraient protéger leurs élèves contre cette menace.

Les réponses des enseignants du second groupe révèlent ensuite qu'ils n'adhèrent pas à certaines finalités fixées par le programme de formation. En effet, 88 % d'entre eux excluent l'idée que le développement des compétences du programme est une finalité légitime de l'enseignement de l'histoire. Ils rejettent presque aussi massivement, à 76 %, le développement des habiletés liées à la méthode historique. En somme, les finalités de type intellectuelles et critiques sont clairement mises à l'écart de la RS de ce groupe. Il est difficile de dire si les enseignants de ce groupe rejettent complètement ces finalités ou le discours qui les a accompagné durant l'implantation du programme de formation. Du reste, les enseignants du premier groupe ont également rejeté l'idée de développer les compétences liées à la méthode historique. Il semble donc que les finalités de ce type ne recueillent pas l'adhésion de la majorité des enseignants d'histoire.

Il apparaît également clair que les enseignants du second groupe ne sentent pas d'attachement particulier envers l'identité et la nation canadienne puisque 88 % d'entre eux rejettent l'idée de favoriser un attachement à l'identité canadienne et que 76 % d'entre eux ne présentent pas les caractéristiques de base de la nation canadienne. Ces données nous permettent d'affirmer que la pratique de ces enseignants est solidement ancrée dans le contexte québécois. Au-delà du traitement qu'ils font de la nation, ce n'est pas de la nation canadienne dont il est question ici.

Fait à remarquer, 64 % des enseignants de ce groupe rejettent l'idée de favoriser l'adhésion des élèves à un projet politique, qu'il soit souverainiste ou fédéraliste. Cette réponse nous permet de comprendre un peu mieux la conception de ces enseignants. Les éléments qu'ils ont choisis montrent qu'ils accordent une certaine importance à l'attachement à la nation québécoise, par la transmission de la mémoire collective entre autres. Ils refusent cependant, tout comme les enseignants du premier groupe, de jouer un quelconque rôle de propagande. Cette propagande qu'ils rejettent semble se limiter à l'adhésion à un mouvement politique partisan. Certains des enseignants rencontrés en

entrevues, parlaient même de l'appui à un parti politique particulier. Ainsi, même si l'attachement à l'histoire et à la nation québécoise ou canadienne pourrait mener plus ou moins directement à l'adhésion à un mouvement politique, c'est véritablement à la promotion ouverte d'une option politique précise que les enseignants fixent la frontière à ne pas franchir.

Le portrait que l'on peut peindre du second groupe d'enseignants nous apparaît moins diffus que celui du premier groupe. Les éléments choisis par les enseignants de ce groupe mettent clairement de l'avant des finalités de types patrimoniales, qui visent à « transmettre une représentation partagée du passé par un récit continu depuis les origines jusqu'à nos jours » (Audigier, 1995, p. 67). En effet, les énoncés « Transmettre la mémoire collective québécoise », « Je présente les caractéristiques de base de la nation québécoise » ainsi que « donner une culture générale sur l'histoire du Québec aux élèves » nous apparaissent directement liés à ce type de finalité. Les enseignants de ce groupe affirment également qu'ils désirent que les élèves réfléchissent à leur appartenance identitaire, ce qui laisse entendre qu'ils ne désirent pas nécessairement une adhésion aveugle à une identité nationale. Enfin, ces enseignants visent également à ce que les élèves aiment l'histoire du Québec, une touche émotive à l'histoire qui nous apparaît renforcer l'aspect patrimonial des finalités de ce groupe d'enseignants.

Rappelons que ces enseignants ont majoritairement exclu les deux énoncés les plus directement liés aux finalités intellectuelles et critiques, soit « Développer chez les élèves les compétences prescrites au programme d'*Histoire et éducation à la citoyenneté* » et « Développer les compétences des élèves à utiliser la méthode historique ». Il paraît donc clair que les finalités intellectuelles et critiques ne font pas partie du noyau central de la RS de ce groupe. Quant aux finalités de type pratiques, elles se trouvent réparties dans les éléments choisis, ignorés et rejetés. Elles ne semblent pas être déterminantes pour ces enseignants.

L'analyse statistique des réponses du second groupe d'enseignants révèle une tendance à favoriser les finalités de type patrimoniales et civiques. Précisons que les enseignants de ce groupe ne valorisent pas que ces finalités. Ils conçoivent également qu'il existe une limite claire à ces finalités, c'est-à-dire la promotion explicite d'une option politique. Il nous apparaît cependant que les finalités patrimoniales et civiques sont dominantes chez ces enseignants. Ainsi, nous qualifions ce groupe de patrimonial.

7.2. Facteurs influençant la conception et la pratique de l'enseignement de l'histoire

Cette seconde partie du chapitre sur les résultats quantitatifs de la recherche expose les résultats de notre enquête à propos des facteurs qui influencent les conceptions et les pratiques de l'enseignement de l'histoire. Elle présente donc les réponses à la dernière question du sondage qui demande aux participants d'indiquer dans quelle mesure les facteurs énumérés influencent leur conception et leur pratique de l'enseignement de l'histoire. L'analyse de ces réponses permet vise l'atteinte du deuxième objectif que nous avons fixé, c'est-à-dire d'identifier la source des RS des enseignants. Cet objectif provient de notre question de recherche qui nous amène à mieux comprendre comment les enseignants forment leur RS de l'enseignement de l'histoire.

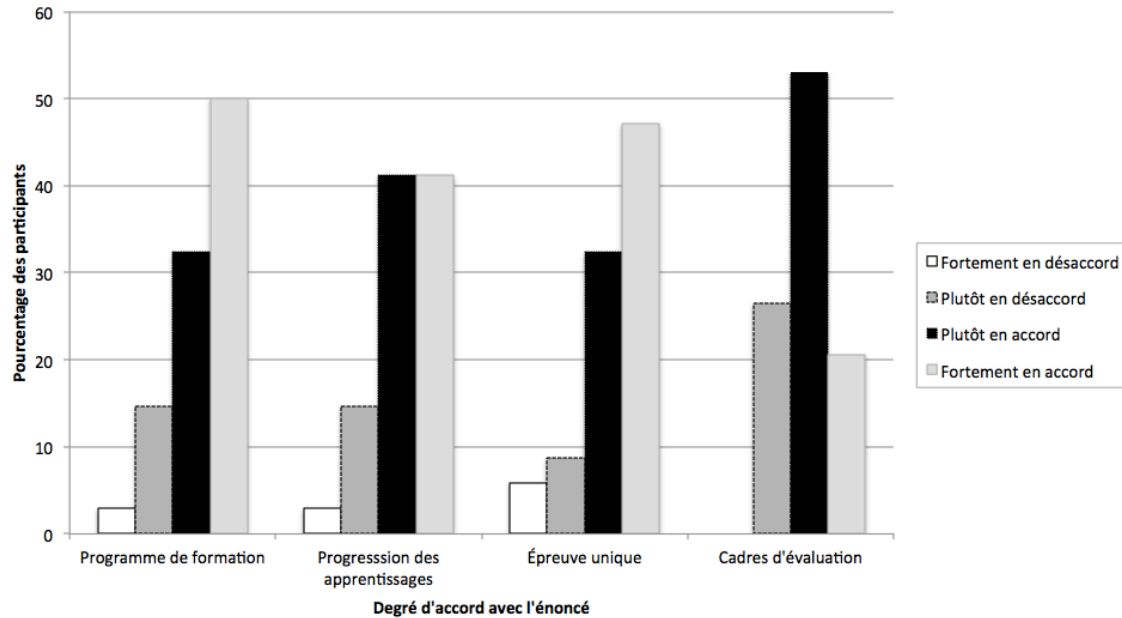
Rappelons que le débat public entourant l'enseignement de l'histoire a presque uniquement porté sur le programme de formation, ce qui sous-entend que des changements à ce programme engendrent des changements à la pratique des enseignants. Nous avons déjà cité des écrits, ceux de Perrenoud (1993) notamment, qui laissent entendre que le lien entre le programme de formation (le curriculum formel) et l'enseignement réel (le curriculum réel) est moins direct que ce qui a été affirmé par différents intervenants du débat. Le curriculum caché, composé de différents éléments comme les conditions de pratique, les contraintes institutionnelles ou les représentations des enseignants, filtre et transforme le curriculum formel pour en faire le curriculum réel. En explorant les RS des enseignants des objets « enseignement de

l'histoire» et « la nation dans l'enseignement de l'histoire », nous avons jeté un certain éclairage sur le curriculum caché. Nous poursuivons ici cette tâche en présentant les réponses des enseignants à propos des facteurs qui influencent leur conception et leur pratique de l'enseignement de l'histoire.

7.2.1 Présentation des facteurs influençant la conception et la pratique de l'enseignement de l'histoire

Lorsqu'ils ont répondu au sondage, les enseignants ont signifié leur degré d'accord avec l'énoncé « Cet élément est déterminant dans ma façon de concevoir et de pratiquer l'enseignement de l'histoire » concernant 26 items touchant différents facteurs qui peuvent les influencer dans leur conception et leur pratique de l'enseignement de l'histoire. Ces énoncés touchent différents aspects, de la formation initiale en passant par les documents officiels du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et les convictions personnelles de chacun. Afin de présenter de manière cohérente les résultats de cette partie de la recherche, nous avons regroupé les items en fonction de leur nature.

Figure 12 — Facteurs influençant la conception et la pratique de l’enseignement de l’histoire liés au ministère de l’Éducation, du Loisir et du Sport

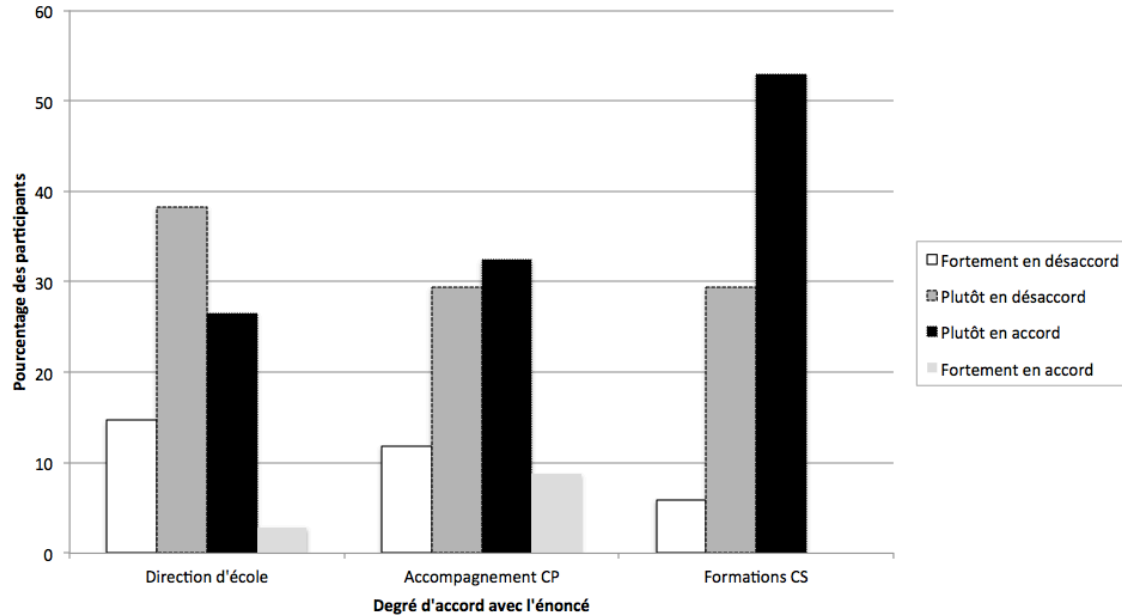


La figure 12 expose les réponses à propos de facteurs associés au ministère de l’Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). Nous avons regroupé dans cette catégorie les documents officiels publiés par le MELS et l’épreuve unique, qui relève aussi de cet organisme. Le programme de formation est le document publié originalement en 2006 qui présente le contenu de formation ainsi que les compétences à développer (MELS, 2007). C’est le document qui a fait l’objet de nombreuses critiques dans l’espace public. La *Progression des apprentissages* est un document publié quelques années plus tard qui apporte des précisions quand aux connaissances que les élèves doivent maîtriser (MELS, 2011b). Les cadres d’évaluation fixent les modalités d’évaluation des apprentissages qui sont appliqués dans l’épreuve ministérielle unique (MELS, 2011a). Cette épreuve est un examen préparé par le MELS que tous les élèves en histoire de quatrième secondaire doivent passer simultanément à la fin de l’année scolaire. La réussite de cette épreuve est nécessaire à la réussite du cours d’histoire et la réussite du cours d’histoire de quatrième secondaire est nécessaire à l’obtention du diplôme d’études secondaires.

La figure 12 montre très clairement que tous les facteurs associés au MELS semblent avoir une influence sur les conceptions ou les pratiques des enseignants d'histoire. En effet, une majorité significative des enseignants a répondu que ces quatre facteurs avaient une influence sur leur conception ou leur pratique. Rappelons que 54 % des enseignants ont rejeté l'item « Développer chez les élèves les compétences prescrites au programme d'*Histoire et éducation à la citoyenneté* » (figure 5) lorsque nous les avons interrogés sur les finalités de l'enseignement de l'histoire. Les compétences sont au cœur du programme de formation et nous devons tenter de comprendre pourquoi 82 % des enseignants affirment que celui-ci exerce une influence sur leur conception ou leur pratique de l'enseignement de l'histoire.

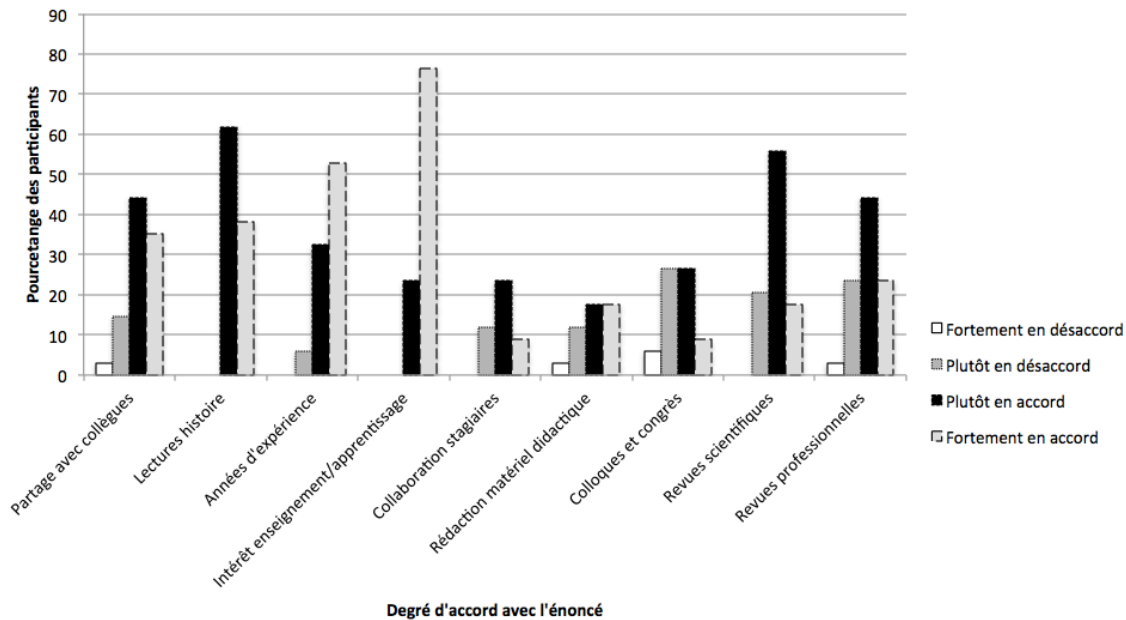
Étant donnée la nature des données recueillies, nous ne pouvons émettre ici que des hypothèses pour expliquer cette apparente contradiction. Il est d'abord possible que les enseignants affirment que les documents ministériels exercent un effet sur leur pratique parce qu'ils croient que c'est la réponse qui est attendue d'eux. Ce biais de désirabilité sociale est d'ailleurs visible dans toute cette partie de la recherche. Nous verrons en effet que les répondants affirment globalement que presque tous les facteurs ont une influence sur eux. De même, on peut se demander ce que les enseignants lisent dans le programme de formation. S'il nous apparaît que les compétences forment le cœur de ce document, il contient également des connaissances, des techniques propres à l'histoire que devrait maîtriser l'élève et des considérations plus larges à propos de l'apprentissage de l'histoire. Puisque l'item rejeté dans la figure 5 touche uniquement les compétences, il est possible que ce soit cette partie uniquement qui soit rejetée par les enseignants. Enfin, il faut également envisager que certains enseignants considèrent peut-être que l'expression « programme de formation » englobe divers documents ministériels comme la *Progression des apprentissages* et les cadres d'évaluation. C'était le cas, notamment, de Daniel que nous avons rencontré en entrevue.

Figure 13 — Facteurs influençant la conception et la pratique de l'enseignement de l'histoire liés aux commissions scolaires



La figure 13 présente les facteurs liés aux services et à l'encadrement offerts par les commissions scolaires. Ces données nous révèlent que les consignes des directions scolaires (29 % d'approbation), l'accompagnement d'un conseiller pédagogique (40 % d'approbation) et les formations offertes par les commissions scolaires (53 % d'approbation) ont une influence mitigée sur les conceptions et les pratiques des enseignants d'histoire. Il semble donc que les enseignants en pratique ne se tournent pas nécessairement vers leur employeur pour trouver des sources de perfectionnement et de développement professionnel. Conséquemment, les commissions scolaires ont un impact limité sur les représentations sociales des enseignants d'histoire.

Figure 14 — Facteurs influençant la conception et la pratique de l’enseignement de l’histoire liés au développement professionnel

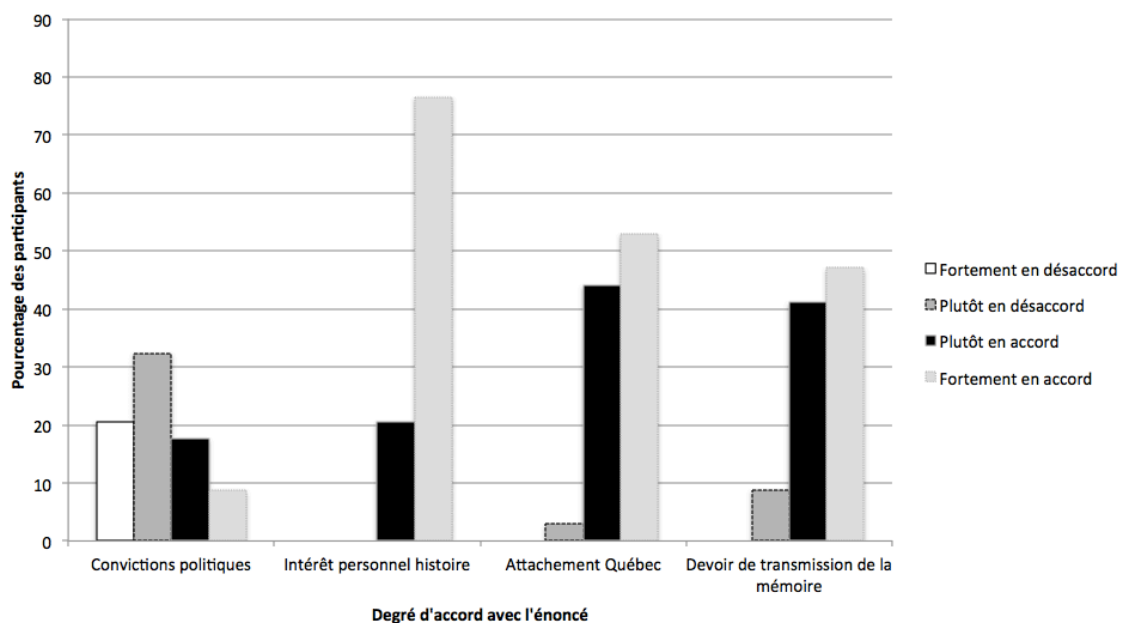


La figure 14 présente, au contraire, des facteurs qui semblent avoir une grande influence sur les enseignants. Nous avons associé ces facteurs au développement professionnel, mais dans une perspective individuelle. Si certains de ces éléments ont bien lieu dans un cadre scolaire, comme le partage avec les collègues de travail et la collaboration avec des stagiaires, ils sont le fruit d’une démarche individuelle de l’enseignant. Même si plusieurs de ces facteurs mènent à une collaboration ou des échanges avec d’autres enseignants, ce ne sont pas des démarches imposées, mais choisies par les enseignants. À l’opposé, les facteurs liés aux commissions scolaires sont généralement des initiatives des directions ou des formations proposées à tous les enseignants.

Nous remarquons d’abord que l’intérêt personnel de l’enseignant pour l’enseignement et l’apprentissage (100 % d’approbation) ainsi que l’expérience (85 % d’approbation) sont des facteurs très valorisés par les répondants. Le partage avec les collègues de travail (79 % d’approbation) et les lectures en histoire (100 % d’approbation) — qu’on distingue des lectures en éducation — semblent également avoir un impact important

chez les enseignants. Ces réponses indiquent que le développement professionnel des enseignants se fait à partir de leur parcours et de leurs intérêts personnels. Il nous paraît tout aussi probable qu'ils tirent les éléments qui forment leurs représentations sociales dans ces contextes. Du reste, il était attendu que le partage avec les collègues de travail constitue une influence majeure sur les enseignants puisque les représentations sociales prennent forme à l'intérieur d'un groupe donné (Flament & Rouquette, 2003).

Figure 15 — Facteurs influençant la conception et la pratique de l'enseignement de l'histoire liés aux intérêts personnels

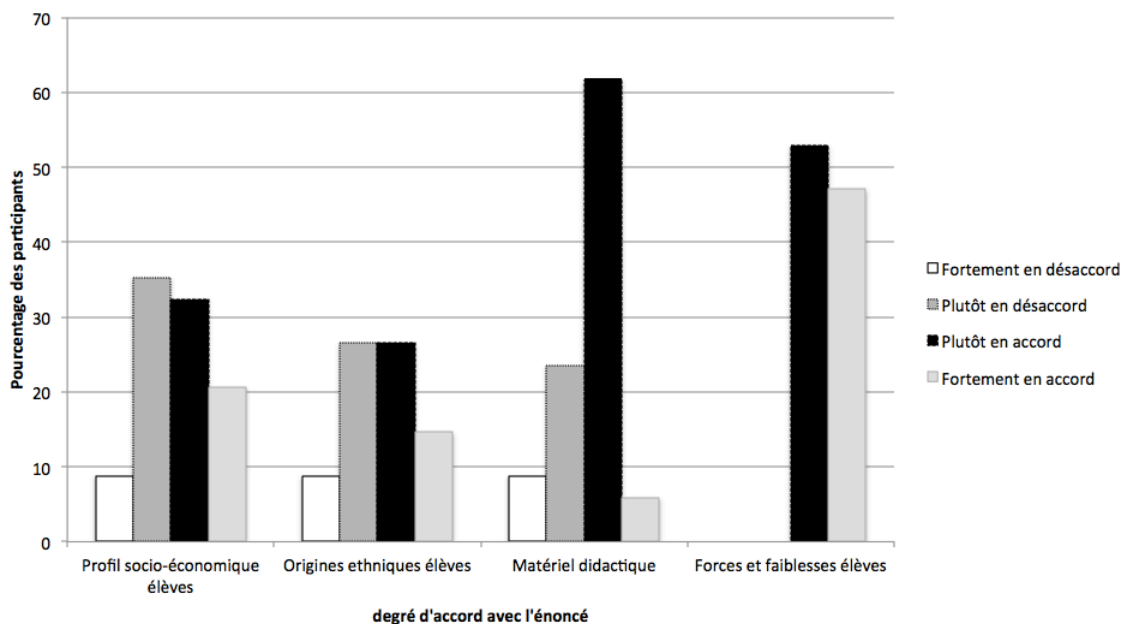


La figure 15 présente, elle aussi, des facteurs qui sont propres aux individus, mais qui sont moins liés au contexte professionnel. Elle expose clairement le fait que l'intérêt personnel des enseignants pour l'histoire (100 % d'approbation) exerce une grande influence sur leur façon de concevoir et de pratiquer l'enseignement. On remarque également que l'attachement des enseignants au Québec, à ses valeurs et à son passé (97 % d'approbation) ainsi que le devoir de transmission de la mémoire collective (88 % d'approbation) semble être au cœur des motivations des enseignants. Ces données confirment ce que nous avons observé durant les entrevues et dans les réponses précédentes au sondage, c'est-à-dire que les enseignants ont une conception de

l'histoire fortement ancrée dans le contexte québécois. Il est difficile de dire si cette perspective oriente leur pratique réelle, mais nos données portent à croire qu'ils s'identifient eux-mêmes à l'identité et à la mémoire québécoises.

La figure 15 corrobore également nos observations précédentes à propos de la distance que prennent les enseignants avec toute propagande politique. Encore ici, 53 % des enseignants affirment que leurs convictions politiques ont peu ou aucun effet sur leur conception et leur pratique de l'enseignement de l'histoire. Ajoutons que 20 % d'entre eux ont répondu que cet élément ne s'applique pas. Ces données nous permettent donc de préciser cette idée que les enseignants peuvent favoriser un rapprochement des élèves avec une certaine forme d'identité québécoise, mais qu'ils tracent une limite claire représentée par l'aspect partisan de l'identité. Les enseignants semblent généralement veiller à ne pas révéler leurs propres convictions politiques et à ne pas imposer de vision particulière en ce qui concerne le débat politique.

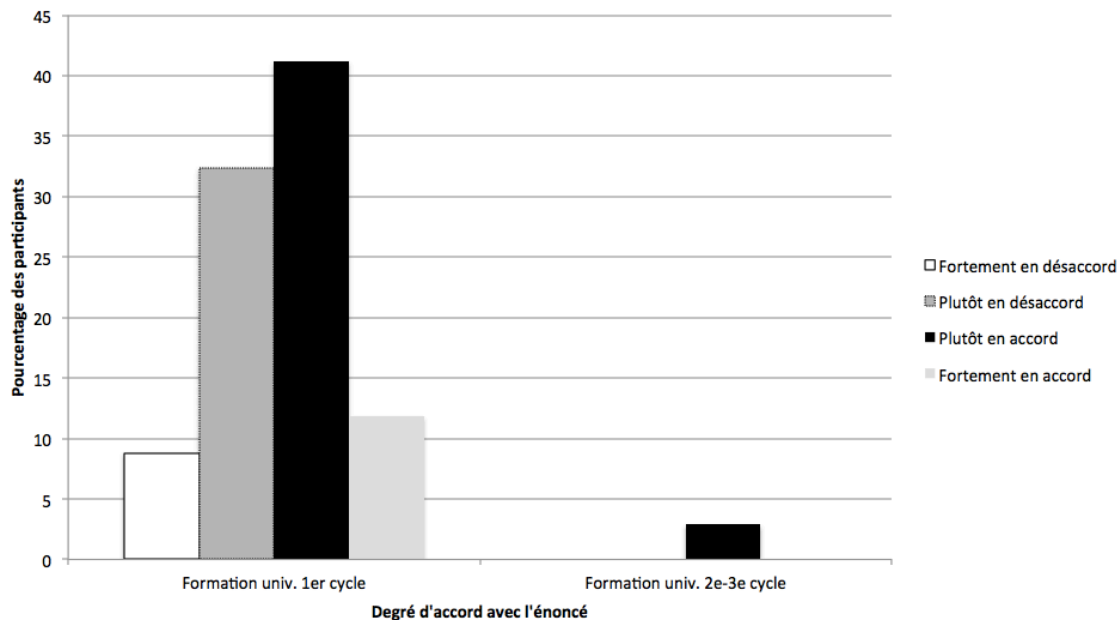
Figure 16 — Facteurs influençant la conception et la pratique de l'enseignement de l'histoire liés au contexte de classe



La figure 16 présente des facteurs que nous avons décrits comme faisant partie du contexte de classe parce qu'ils touchent le déroulement concret de l'enseignement et les contraintes que cela peut inclure. Nous y avons inclus le matériel didactique parce que celui-ci propose un déroulement concret de l'enseignement dans plusieurs cas. Celui-ci semble d'ailleurs jouer un rôle important puisque 67 % des enseignants affirment qu'il exerce une influence sur la conception et leur pratique de l'enseignement de l'histoire.

Les autres facteurs concernent les élèves eux-mêmes. Il semble que les enseignants considèrent que les forces et les faiblesses des élèves (100 % d'approbation) limitent ou, au contraire, facilitent leur enseignement. Ainsi, un enseignant qui perçoit des faiblesses académiques chez ses élèves visera peut-être des objectifs plus modestes, tandis qu'il se permettra peut-être d'être plus ambitieux avec des élèves qu'il perçoit comme forts. Nous remarquons que l'origine ethnique des élèves ne semble pas influencer de manière significative les enseignants, ce qui peut en partie s'expliquer par le fait qu'aucun répondant n'enseigne dans les quartiers centraux de Montréal où la diversité ethnique serait supérieure. On peut également émettre l'hypothèse que les enseignants ne modifient pas fondamentalement leur façon d'enseigner lorsqu'ils accompagnent des élèves issus de l'immigration. Quoi qu'il en soit, c'est une question qu'il est difficile d'approfondir avec les données recueillies dans le cadre de cette recherche.

Figure 17 — Facteurs influençant la conception et la pratique de l’enseignement de l’histoire liés à la formation universitaire



Enfin, la figure 17 présente l’influence de la formation universitaire sur les enseignants. Il semble que cette influence soit mitigée puisque 53 % des répondants affirment que la formation universitaire de premier cycle exerce une influence sur eux. Trop peu de répondants ont suivi une formation universitaire de deuxième ou de troisième cycle pour que les données à ce sujet soient significatives. On remarque donc qu’un facteur de type institutionnel, à l’instar des commissions scolaires, ne semble pas exercer une influence déterminante sur les conceptions et les pratiques des enseignants d’histoire du Québec.

Au terme de cette description des facteurs qui influencent la conception et la pratique des enseignants d’histoire du Québec, il nous est possible de formuler quelques constats. Nous remarquons d’abord que les enseignants affirment que la vaste majorité des facteurs proposés ont une influence sur leur façon de concevoir et de pratiquer l’enseignement de l’histoire. Ce constat peut être un effet de notre questionnaire qui traite chaque énoncé individuellement sans demander aux enseignants de hiérarchiser les facteurs. Le grand nombre d’énoncés aurait rendu cette tâche fastidieuse pour les

répondants, c'est pourquoi nous avons adopté un fonctionnement plus simple. Cependant, le niveau d'approbation de certains énoncés est bel et bien évocateur d'une certaine représentation de la différence entre certains types de facteurs.

Nous constatons que les facteurs associés au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport exercent une influence sur la majorité des enseignants. Les propos recueillis et réponses concernant les finalités de l'enseignement de l'histoire ont créé une attente différente face à ces résultats. Même si 54 % des enseignants avaient rejeté l'objectif de développement des compétences au programme comme finalité de l'enseignement de l'histoire, 82 % d'entre eux affirment que ce même programme a un impact sur leur façon de concevoir et de pratiquer l'enseignement de l'histoire. Il y a, ici, un décalage qui mérite d'être exploré.

Nous remarquons également que les autres facteurs associés à des institutions, les commissions scolaires et les universités, paraissent influencer de manière beaucoup moins franche les enseignants. Les facteurs liés aux commissions scolaires en particulier semblent exercer une influence marginale sur les enseignants. Ce constat indique, à notre avis, que les enseignants développent entre eux leurs représentations sociales et qu'elles ne sont ni imposées, ni normalisées par les institutions qui encadrent le travail des enseignants d'histoire.

Le corolaire de ce constat est que les facteurs liés aux individus exercent une plus grande influence sur la conception et la pratique de l'enseignement de l'histoire. Il ne s'agit pas ici strictement de facteurs individuels, mais bien de facteurs choisis par les individus qui les amènent bien souvent à entrer en contact avec d'autres enseignants ou professionnels de l'enseignement. Certains de ces facteurs peuvent être indirectement issus d'institutions. Par exemple, 100 % des répondants estiment que des lectures en histoire influencent leur conception et leur pratique de l'enseignement de l'histoire. Il est cependant permis de croire qu'une certaine proportion de ces lectures se sont

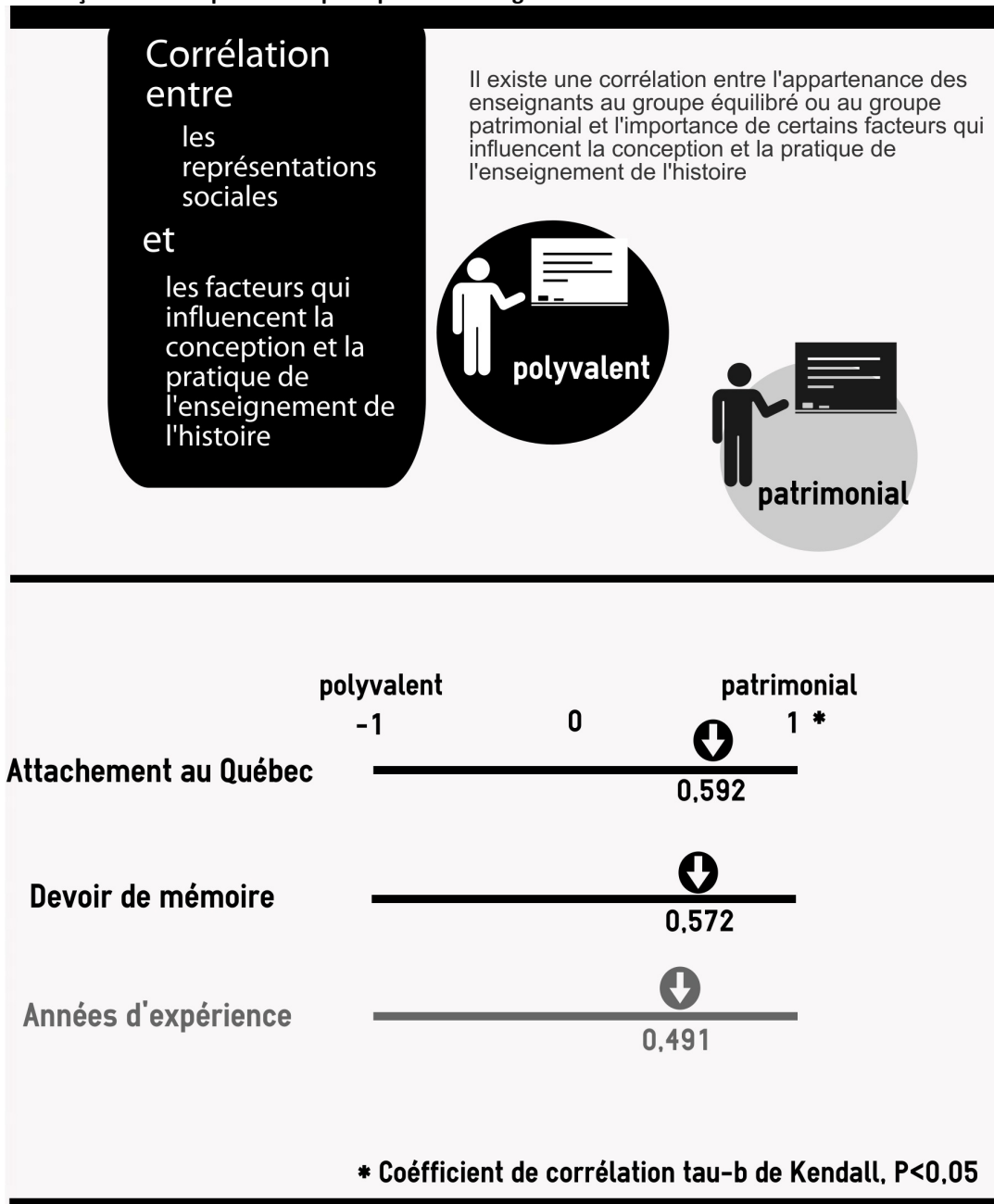
déroulées dans le cadre de la formation universitaire de premier cycle. Quoi qu'il en soit, les enseignants n'identifient pas les facteurs institutionnels comme une source d'inspiration significative.

7.2.2 Liens entre les représentations sociales et les facteurs qui les influencent

La description des réponses des enseignants à propos des facteurs qui influencent leur conception et leur pratique de l'enseignement de l'histoire permet de dresser un portrait global de la situation. Nous voulons cependant pousser plus loin l'analyse en vérifiant les liens qui peuvent exister entre les RS d'un enseignant et les facteurs qui l'influencent. Cette analyse nous permet d'identifier les principales sources des RS des enseignants et de mieux comprendre comment celles-ci prennent forme.

Comme nous l'avons expliqué dans le chapitre sur la méthodologie, nous traitons les résultats du sondage à l'aide de l'indice de corrélation tau-b de Kendall (Laurencelle, 2009). En effet, nous désirons vérifier la corrélation entre deux variables ordinales, soit l'appartenance à l'un ou l'autre des groupes d'enseignants et l'importance accordée à certains facteurs qui influencent la conception et la pratique de l'enseignement de l'histoire. Le test tau-b de Kendall nous permet à la fois de mesurer la signification et la nature de la relation.

Figure 18 — Corrélation entre l'appartenance au groupe polyvalent ou patrimonial et les facteurs influençant la conception et la pratique de l'enseignement de l'histoire



La figure 18 présente les résultats de ce test statistique⁴⁴. L'analyse statistique montre qu'il existe une corrélation entre trois facteurs qui influencent la conception et la pratique de l'enseignement de l'histoire et l'appartenance à l'un ou l'autre des groupes

⁴⁴ Les résultats détaillés du test sont disponibles dans l'Annexe I.

d'enseignants. La plus forte de ces corrélations concerne le facteur d'attachement à l'histoire et aux valeurs du Québec. Il est en effet plus probable qu'un enseignant fasse partie du groupe patrimonial lorsqu'il affirme que son attachement à l'histoire et aux valeurs du Québec l'influence dans sa conception et sa pratique de l'enseignement de l'histoire. Rappelons que les finalités dites civiques et patrimoniales amènent l'enseignant à transmettre une vision partagée du récit historique national (Audigier, 1995). Il semble que les enseignants qui adoptent globalement ce type de finalité en tirent, en partie, l'inspiration dans leur propre identité. Notons par contre que la corrélation demeure modérée à 0,592. On ne peut donc pas affirmer que l'importance accordée à l'attachement au Québec mène directement au groupe patrimonial, mais nous relevons certainement une tendance.

Par ailleurs, nous observons une corrélation entre l'appartenance au groupe patrimonial et l'importance du facteur de transmission de la mémoire. Autrement dit, les enseignants qui ont répondu que le facteur « Le devoir de transmettre la mémoire collective québécoise » avait un impact sur leur conception et leur pratique de l'enseignement de l'histoire ont plus de chance de faire partie du groupe patrimonial. Encore ici, la corrélation est modérée, à 0,572, mais met certainement en évidence une tendance. Tout comme l'attachement à l'identité, le devoir de mémoire nous apparaît tout à fait compatible avec les finalités de type patrimoniales et civiques qui dominent chez les enseignants de ce groupe.

Enfin, nous observons également une corrélation entre l'importance que les enseignants accordent aux années d'expérience et l'appartenance au groupe patrimonial. Cette corrélation est moins forte, à 0,491, mais montre tout de même que ces enseignants accordent une place importante à leur vécu et à leur expérience. Ce facteur a, du reste, reçu l'approbation de 85 % des enseignants si on considère l'ensemble des répondants. On peut en déduire que le groupe patrimonial comprend probablement plus d'enseignants qui sont « fortement en accord » avec l'idée que les années d'expérience

les influencent, mais on ne saurait dire que cela représente une caractéristique particulière de ce groupe.

Soulignons, pour conclure, que nous n'avons relevé aucune autre corrélation significative entre l'appartenance à l'un ou l'autre des groupes d'enseignants et les données du profil personnel ou les facteurs qui influencent la conception et la pratique de l'enseignement de l'histoire.

Chapitre 8. Analyse des résultats de la phase quantitative de la recherche

Ce chapitre propose une analyse plus approfondie des résultats présentés dans le chapitre précédent. Rappelons d'abord que la phase quantitative de la recherche poursuit deux objectifs. Le premier est d'identifier les éléments constitutifs de la représentation sociale (RS) des enseignants d'histoire à propos des objets « finalités de l'enseignement de l'histoire » et « identification à la nation dans l'enseignement de l'histoire ». Au-delà de l'identification des composantes des RS, nous cherchions également à vérifier s'il existe des sous-groupes dans l'échantillon qui pourraient avoir des RS différentes de la majorité.

Le second objectif que nous poursuivons est d'identifier les facteurs qui sont à la source des RS des enseignants d'histoire. Pour ce faire, nous avons fait des analyses statistiques des réponses et révélé des corrélations entre la RS et les facteurs qui influencent la conception et la pratique de l'enseignement de l'histoire.

Enfin, rappelons que ces objectifs sont inspirés de notre question de recherche qui est la suivante : quelles sont les représentations sociales des enseignants d'histoire du Québec des objets « finalités de l'enseignement de l'histoire » et « identification à la nation dans l'enseignement de l'histoire »? Quelle est la place du programme de formation dans les sources de ces représentations sociales? Dans ce chapitre, nous présentons des éléments de réponse concrets à nos objectifs. Nous le concluons en offrant une ébauche de réponse à la question de recherche.

8.1 Caractéristiques de l'échantillon

Afin de mettre en perspective les résultats de notre recherche, il est important de rappeler les caractéristiques de l'échantillon. Celui-ci est constitué de 36 enseignants d'histoire du Québec au secondaire provenant de différentes régions du Québec.

Comme nous l'avons expliqué dans le chapitre portant sur la méthodologie, nous n'espérons pas former un échantillon statistiquement représentatif de la population visée à cause de la difficulté à déterminer, ou même à estimer, la taille de cette population. Les données recueillies nous permettent donc d'explorer plus en détail les RS et les facteurs qui les influencent des enseignants d'histoire du Québec au secondaire à défaut de fournir des réponses définitives⁴⁵.

8.2 Portrait des représentations sociales

Nous avons, dans un premier temps, considéré les RS de la totalité de l'échantillon à propos des deux objets visés, soit les finalités de l'enseignement de l'histoire et l'identification à la nation dans l'enseignement de l'histoire. La figure 4 (p. 187) révèle que l'idée de transmettre une culture générale en histoire du Québec aux élèves et celle de permettre à ceux-ci de mieux comprendre la société actuelle à l'aide du passé font probablement partie du noyau central de la RS des finalités de l'enseignement de l'histoire. La préparation à l'épreuve unique fait également partie des éléments importants de la RS, mais dans une moindre mesure. Ce qui attire notre attention à propos des éléments centraux de la RS, outre le fait qu'ils sont de l'ordre des finalités pratiques (Audigier, 1995), est que ce sont des conceptions très générales à propos des finalités de l'enseignement de l'histoire. Celles-ci ne semblent pas être le fruit d'une réflexion pédagogique ou didactique sur l'enseignement de l'histoire, mais celles de citoyens qui s'expriment sur la question. Nous ne remettons pas ici en cause la compétence des enseignants ou de la formation qu'ils ont reçue. Nous remarquons que leur discours est empreint de notions du sens commun.

Cette idée est renforcée par le fait que les enseignants rejettent les finalités de l'enseignement de l'histoire liées au développement des compétences prescrites par le programme et de la méthode historique (figure 5, p. 189). Encore ici, il semble que les enseignants repoussent au moins le discours, sinon la pratique elle-même, du

⁴⁵ Pour une description plus détaillée de l'échantillon, consulter la section 2.1 du chapitre sur la méthodologie.

Renouveau pédagogique. Lorsque Bouhon (2009a) a interrogé des enseignants d'histoire, il a remarqué qu'ils paraissaient intégrer le discours didactique fondé sur le développement de la pensée historique, mais que ce discours avait moins de prise sur la pratique réelle. Notre question demandait aux enseignants de se prononcer sur les finalités de l'enseignement de l'histoire, sans préciser s'il s'agissait des finalités idéales ou réelles. Nous ne sommes pas à même de déceler un décalage entre la pratique et le discours. Il nous apparaît cependant raisonnable de supposer que des enseignants qui rejettent le discours didactique fondé sur le développement de la pensée historique ne le mettraient pas en pratique.

Les enseignants ont également exclu l'idée de favoriser l'adhésion des élèves à un projet politique, qu'il soit souverainiste ou fédéraliste. Rappelons que cette réponse témoigne d'une limite claire que fixent les enseignants à propos de l'identification à la nation dans l'enseignement de l'histoire. Favoriser l'attachement au Québec ou décrire les caractéristiques de base de la nation québécoise ne pose pas de problème, du moment où l'on n'incite pas explicitement les élèves à souscrire à un mouvement politique particulier. La question peut se poser de cette façon particulièrement dans un contexte où l'avenir politique d'une société paraît incertain. C'est ainsi que les enseignants fixent les limites de l'identification à la nation. Dans une autre société, cette limite aurait pu être moins précise, sujette à davantage de débats. On pourrait avancer l'idée que d'avoir déterminé à l'avance une limite à ne pas franchir n'incite pas nécessairement les enseignants à s'interroger globalement sur l'identification nationale dans l'enseignement de l'histoire, un phénomène qui ne se restreint pas à la diffusion d'idées souverainistes ou fédéralistes.

Les réponses qui touchent directement l'identification à la nation dans l'enseignement de l'histoire révèlent une RS globale plutôt neutre. En effet, les éléments choisis en lien avec cet objet évoquent une conception relativement critique de la nation. Les enseignants affirment qu'ils présentent les deux côtés de l'histoire (fédéraliste et

souverainiste), mais surtout qu'ils amènent les élèves à réfléchir à leur appartenance identitaire et qu'ils utilisent la nation comme un concept historique (figure 8, p. 194). Les figures 9 (p. 195) et 11 (p. 197) démontrent clairement, par contre, que l'enseignement de l'histoire a lieu dans un cadre résolument québécois, puisque les enseignants rejettent l'idée de favoriser un attachement à la nation canadienne et même de présenter les caractéristiques de celle-ci.

Au final, les RS qui ressortent de cet exercice semblent d'abord constituées d'éléments du sens commun, surtout en ce qui concerne les finalités de l'enseignement de l'histoire. C'est donc dire que le discours du Renouveau pédagogique ne paraît pas avoir imprégné de manière significative le discours et les RS de ces enseignants d'histoire du Québec. Nous remarquons également que les enseignants sondés entretiennent une relation qu'on qualifierait de prudente avec l'identification à la nation. S'ils rejettent l'idée de servir d'outils de propagande, ils n'entretiennent pas moins une relation assez intime avec l'histoire du Québec. Ils la valorisent, y sont attachés eux-mêmes et tentent de communiquer ce sentiment.

8.3 Représentations sociales contrastées

La figure 7 (p.194) a mis en évidence la présence d'un élément contrasté dans la RS des finalités de l'enseignement de l'histoire à propos du développement des compétences prescrites par le programme de formation. Les recherches sur les représentations sociales affirment que la présence d'un élément contrasté peut signifier qu'il existe des sous-groupes ayant des RS différentes à l'intérieur d'une population (Bouhon, 2009b; Vergès, 2001). L'analyse statistique des réponses a justement révélé l'existence de deux groupes dans l'échantillon. Nous avons qualifié le premier de polyvalent, parce qu'il paraît valoriser les finalités intellectuelles et critiques, patrimoniales et civique ainsi que pratiques dans des proportions semblables. Nous avons qualifié le second groupe de patrimonial, parce qu'il favorise les finalités patrimoniales et civiques (Audigier, 1995).

Le groupe polyvalent, qui forme 52,8 % de l'échantillon, présente un profil presque en tous points semblable à celui de l'échantillon total, à la différence qu'il choisit l'élément concernant le développement des compétences prescrites au programme dans les finalités de l'enseignement de l'histoire (tableau 4, p. 201). Cette différence notable nous laisse entendre qu'un segment significatif de la population a intégré le discours, et peut-être la pratique, du Renouveau pédagogique. Il est difficile de déterminer si ces enseignants s'expriment ainsi parce qu'ils ont adhéré à l'approche du programme de formation ou parce qu'ils sont d'avis que c'est la meilleure façon d'enseigner, peu importe ce que prescrit le programme. C'est d'ailleurs ce que Véronique nous avait révélé en entrevue. Le développement des compétences était, pour elle, un objectif primordial et elle n'entendait pas changer sa méthode si le programme de formation était modifié.

Le groupe patrimonial, qui compose 47,2 % de l'échantillon, présente un profil passablement différent de celui de la majorité. Cette distinction est surtout incarnée dans le choix des items « transmettre la mémoire collective québécoise » et « faire aimer l'histoire du Québec aux élèves » (tableau 7, p. 208). De plus, les enseignants de ce groupe rejettent l'idée de développer les compétences du programme de formation. Cette donnée nous amène à penser que ces enseignants ont adopté une posture patrimoniale qu'un programme de formation fondé sur le développement des compétences n'a pas réellement modifiée. Du reste, certains enseignants rencontrés en entrevue, notamment Steve, ont affirmé que l'attachement à la nation n'était pas nécessairement incompatible avec une vision plus critique de l'histoire. Les réponses du groupe patrimonial donnent l'impression que les vues de ces enseignants sont plus tranchées.

En somme, il semble exister deux groupes aux vues différentes en ce qui concerne les finalités de l'enseignement de l'histoire et la place que doit y tenir l'identification à la nation. Qui plus est, la distinction entre les deux groupes s'opère autour d'une dualité

entre, d'un côté, le développement des compétences et, de l'autre, la transmission de la mémoire collective et le développement d'un lien affectif envers l'histoire du Québec. Il semble donc qu'une partie significative des enseignants d'histoire ait intégré la notion de développement des compétences à leur représentation sociale. Le groupe patrimonial rejette assez catégoriquement cette idée, ne lui gardant même pas une place dans le système périphérique.

8.4 Facteurs influençant la conception et la pratique de l'enseignement de l'histoire

Nous analysons dans cette section les réponses des enseignants à propos des facteurs qui influencent leur conception et leur pratique de l'enseignement de l'histoire. Cette partie de la recherche vise expressément à vérifier la place que tient le programme de formation dans les nombreux facteurs qui peuvent avoir un impact sur les enseignants. Rappelons que le débat public sur le renouvellement du programme d'histoire a porté presque exclusivement sur ce document et plusieurs ont craint que des changements apportés à celui-ci modifient l'enseignement dispensé aux élèves. Plus précisément, on anticipait qu'un programme jugé dénationalisé engendrerait un enseignement du même ordre.

8.4.1 Analyse des facteurs

Ce qui a d'abord attiré notre attention dans les facteurs qui influencent la conception et la pratique de l'enseignement de l'histoire est le fait que les enseignants affirment que presque tous les facteurs présentés ont une influence plus ou moins grande sur eux. Les seules exceptions notables sont les facteurs liés aux commissions scolaires (figure 13, p. 220) et les convictions politiques (figure 15, p. 222). L'influence de la formation universitaire de premier cycle est mitigée, mais tout de même appréciable (figure 17, p. 225).

Il semble donc que le programme de formation, qui est l'objet d'une partie de notre question de recherche, ait un impact sur la conception et la pratique de la majorité des enseignants d'histoire du Québec (figure 12, p. 218). Les 82 % des répondants qui affirment que le programme de formation les influence devraient nous indiquer qu'un changement de programme peut en effet mener à des changements de pratique. Nous devons cependant nuancer cette interprétation par le fait que le développement des compétences a été exclu complètement de la RS du groupe patrimoniale. Même si l'on considère que le groupe polyvalent a placé le développement des compétences au cœur de sa RS, on doit tout de même se rappeler que ces enseignants ont rejeté le développement de la méthode historique chez les élèves. Cela peut paraître contradictoire quand on sait que les compétences du programme sont inspirées de la discipline historique et visent le développement de la pensée historique chez les élèves. La deuxième compétence, par exemple, demande à l'élève d'interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique (MELS, 2007).

Les entrevues avec les enseignants ont montré que ces derniers pouvaient concilier diverses finalités et approches de l'enseignement de l'histoire qui paraissent contradictoires, vues de l'extérieur. Une étude plus poussée sur les pratiques observables de ces enseignants nous en apprendrait davantage sur la véritable coexistence de ces diverses finalités. Pour l'instant, nous émettons l'hypothèse qu'il

existe à la fois un décalage entre le discours des enseignants et leur pratique et une diversité de façons de lire et d'interpréter le programme.

8.4.2 Corrélations entre les représentations sociales et les facteurs

Les analyses statistiques que nous avons menées ont montré une corrélation entre l'appartenance à un des groupes d'enseignants et l'importance accordée à certains facteurs. Seules deux relations se sont révélées significatives et elles pointent toutes deux dans la même direction (figure 18, p. 228). En effet, nos données suggèrent que les enseignants qui font partie du groupe patrimonial ont plus de chances de donner de l'importance à leur attachement à l'histoire et aux valeurs du Québec et à leur devoir de transmission de la mémoire collective dans la définition de leur conception et de leur pratique de l'enseignement de l'histoire.

Ces données ne sont pas surprenantes en soi. Cette relation nous apparaît tout à fait cohérente. Ce qui attire notre attention par contre est la provenance des facteurs identifiés. L'attachement au Québec et le devoir de mémoire ne sont pas des éléments spécifiques aux enseignants d'histoire, par opposition au programme de formation, à l'encadrement de la commission scolaire ou à la rédaction de matériel didactique par exemple. Si ces idées sont tout de même socialement formées, elles l'ont été en tant que membres de la collectivité québécoise et pas nécessairement en tant qu'enseignants d'histoire. Ces données peuvent être révélatrices d'un fait qui apparaît assez évident, c'est-à-dire qu'on ne peut pas s'attendre à ce que les enseignants d'histoire soient désincarnés de la société dans laquelle ils vivent. En ce sens, une dénationalisation du programme d'histoire qui ne s'accompagnerait pas d'une érosion de l'idée de nation québécoise elle-même aurait, il nous semble, un impact très limité sur l'enseignement dispensé par les enseignants du groupe patrimonial.

8.5 Bilan

Nous avons amorcé le processus de recherche avec l'intention d'apporter de nouvelles informations et de faire avancer le débat sur l'enseignement de l'histoire du Québec. Au terme de la phase quantitative de la recherche, nous pouvons proposer des éléments de réponse à notre question de recherche : quelles sont les représentations sociales des enseignants d'histoire du Québec des objets « finalités de l'enseignement de l'histoire »

et « identification à la nation dans l'enseignement de l'histoire »? Quelle est la place du programme de formation dans les sources de ces représentations sociales?

Nous avons d'abord constaté l'existence de deux représentations sociales contrastées des finalités de l'enseignement de l'histoire soutenues par deux groupes distincts. Le premier, que nous avons qualifié de polyvalent, valorise les finalités intellectuelles et critiques, patrimoniales et civiques ainsi que pratiques. Les enseignants de ce groupe désirent transmettre une culture générale de l'histoire du Québec aux élèves tout en utilisant la nation comme un concept qui permet de mieux comprendre certaines réalités historiques. Ils visent à aider les élèves à mieux comprendre la société actuelle à l'aide du passé et développer les compétences prescrites par le programme de formation. Le deuxième groupe, que nous avons qualifié de patrimonial, valorise plus clairement les finalités patrimoniales et civiques. S'ils souhaitent que les élèves réfléchissent à leur appartenance identitaire, ils sentent également qu'ils jouent un rôle de transmission de la mémoire collective. De plus, ils veulent transmettre l'amour de l'histoire du Québec aux élèves et présenter les caractéristiques de base de la nation québécoise.

Nous constatons également que l'esprit et la lettre du programme de formation semblent être interprétés de diverses manières par les enseignants. Ces derniers répondent majoritairement que le programme de formation exerce une influence sur leur façon de concevoir et de pratiquer l'enseignement de l'histoire. Les autres documents publiés par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, comme la *Progression des apprentissages* et les cadres d'évaluation, paraissent également avoir un impact sur les enseignants. Sans surprise, l'épreuve unique de quatrième secondaire influence également les enseignants.

Par ailleurs, ces mêmes enseignants excluent le développement de la méthode historique chez les élèves de leur représentation sociale des finalités de l'enseignement

de l'histoire. Le groupe patrimonial rejette aussi le développement des compétences prescrites par le programme de formation de sa représentation des finalités de l'enseignement de l'histoire. Cette information nous amène à constater que le programme de formation est un outil bien imprécis pour modeler, et même prédire, l'enseignement réellement dispensé et les représentations des enseignants à propos des objectifs pédagogiques et didactiques poursuivis par le programme de formation. Du reste, le modèle du curriculum formel/caché/réel nous permettait de prédire cette situation d'une certaine manière (Perrenoud, 1993). Certains éléments, qui font partie du curriculum caché, semblent donc filtrer la lecture que les enseignants font du programme de formation. Nous avons posé des questions aux enseignants afin de découvrir lesquels.

Les questions que nous avons posées aux enseignants à propos des facteurs qui influencent leur conception et leur pratique de l'enseignement de l'histoire visaient justement à cibler certains éléments du curriculum caché qui permettraient de mieux comprendre comment est interprété le programme de formation. Les réponses des enseignants montrent que la plupart des facteurs évoqués semblent avoir un impact sur leur conception et leur pratique, sauf les facteurs liés aux commissions scolaires et les convictions politiques. Il est donc difficile d'établir avec certitude quels sont les facteurs les plus importants pour les enseignants.

L'analyse statistique des réponses révèle par contre qu'il existe une corrélation entre l'appartenance des enseignants au groupe patrimonial et l'importance qu'ils accordent à leur attachement à l'histoire et aux valeurs du Québec et à leur devoir de transmettre la mémoire collective québécoise. Ces éléments sont à classer dans le curriculum caché puisqu'ils font partie des valeurs des enseignants. Il semble donc que plus un enseignant accorde de l'importance à son attachement à la nation québécoise et à son devoir de transmission de la mémoire, plus il a de chances de faire partie du groupe patrimonial. Comme nous l'avons déjà fait remarquer, ces composantes du curriculum caché ne sont

pas directement liées à la profession enseignante. Il est possible que ces éléments proviennent de la représentation sociale d'un autre objet, celui de la nation québécoise elle-même par exemple.

En plus de ces deux facteurs, qui sont associés au groupe patrimonial, nous notons l'omniprésence d'éléments de sens commun dans les représentations des enseignants des deux groupes. En effet, l'élément « transmettre une culture générale de l'histoire du Québec aux élèves » a été choisi par 73 % des enseignants, tandis que l'élément « amener les élèves à mieux comprendre la société actuelle à l'aide du passé » a été choisi par 62 % des enseignants. Nos données montrent que ces deux éléments sont probablement centraux dans la représentation sociale des deux groupes. Or, ces conceptions ne sont pas inspirées d'un discours didactique élaboré. Elles sont plutôt des idées de sens commun à propos des finalités de l'enseignement de l'histoire. Nous ne pouvons que spéculer sur les causes de cette situation. Il semble aussi qu'elles soient fortement ancrées chez les enseignants. Les modifier demanderait une réorientation majeure de la représentation sociale.

La faiblesse relative des facteurs liés à la formation universitaire et aux commissions scolaires montre également qu'il est peu probable que des changements de mentalité proviennent de ces sources. En somme, nos données indiquent que les enseignants d'histoire se lancent dans la profession enseignante avec une certaine conception des finalités de l'enseignement de l'histoire et que ces idées restent, pour une proportion significative d'entre eux, inchangées. Ce constat est d'ailleurs très proche de ceux de Demers (2012). La formation initiale, les programmes de formation ainsi que l'encadrement des commissions scolaires ne semblent pas avoir un effet durable et marqué sur les représentations sociales. Nuancions tout de même ces propos en rappelant que les enseignants du groupe polyvalent intègrent certains éléments liés au programme de formation, comme le développement des compétences, à leurs représentations sociales. Flament et Rouquette expliquent qu'une modification à une RS

provient d'un changement perçu comme irréversible par le groupe à l'environnement cognitif, matériel ou social. Avec le temps, un tel changement transforme les pratiques, ce qui modifie éventuellement la RS (Flament & Rouquette, 2003).

Enfin, nous remarquons qu'à travers les finalités de l'enseignement de l'histoire, la place de l'identification à la nation ainsi que dans les facteurs qui influencent les représentations sociales, la conception et la pratique des enseignants semblent résolument ancrées dans le contexte québécois. Même pour les enseignants du groupe polyvalent, il n'est nullement question de dénationaliser l'histoire du Québec ou de favoriser l'attachement au Canada. Les enseignants vivent une proximité plus ou moins grande avec l'idée de nation. Ils l'utilisent parfois comme un concept historique et tentent d'autres fois de valoriser la nation québécoise. Nos données ne révèlent pas de dénationalisation de l'enseignement de l'histoire du Québec.

Chapitre 9. Conclusion

Au terme de notre enquête, nous sommes en mesure d'apporter des éléments de réponse à notre question qui est : quelles sont les représentations sociales des enseignants d'histoire du Québec des objets « finalités de l'enseignement de l'histoire » et « identification à la nation dans l'enseignement de l'histoire »? Quelle est la place du programme de formation dans les sources de ces représentations sociales? Pour ce faire, nous rappelons d'abord le contexte de la recherche pour ensuite présenter nos résultats concernant les représentations sociales (RS) des enseignants et les facteurs qui influencent ces représentations. Nous terminons sur une discussion des résultats et sur une ouverture de quelques pistes de recherche.

Avant d'entreprendre cette synthèse de nos résultats, il est nécessaire de rappeler les limites de notre étude. Le type d'échantillon constitué ainsi que les approches utilisées ne nous permettent pas de formuler des constats généralisables à toute la population visée, c'est-à-dire les enseignants d'histoire du Québec au secondaire. Notre recherche adopte plutôt une perspective exploratoire qui, certes, nous apprend de nouvelles choses sur les RS des enseignants et leurs sources, mais qui ne constitue qu'un pas vers une meilleure connaissance de l'enseignement de l'histoire au Québec.

9.1 Contexte de la recherche

Rappelons d'abord que notre recherche est intrinsèquement liée au contexte d'implantation du nouveau programme de formation en *Histoire et éducation à la citoyenneté* au milieu des années 2000. Ce changement de programme a été l'occasion de nombreux débats très médiatisés qui ont, ultimement, mené à la révision de ce programme pourtant tout jeune. Parmi les opposants à ce programme, certains ont affirmé qu'il présentait une histoire « épurée » (Robitaille, 2006) ou une version « ultrafédéraliste » de l'histoire (Bouvier & Lamontagne, 2006), pour ne citer que ces exemples. Il semblait donc que se trouvait, au cœur des critiques du programme

d'histoire, une crainte qu'un programme jugé dénationalisé ait pour effet d'éroder le sentiment d'appartenance à la nation québécoise chez les élèves.

Or, les recherches sur l'éducation et la façon dont les enseignants interprètent et transposent les programmes dans la classe nous incitent à penser que la relation entre le programme de formation et l'enseignement reçu par les élèves est plus complexe que cela. Perrenoud (1993) explique d'ailleurs que les valeurs et les choix professionnels des enseignants, en plus de toutes les conditions matérielles et organisationnelles d'enseignement, filtrent les directives des programmes de formation. C'est ce qu'on appelle le curriculum caché, une somme d'idées, de valeurs et de contraintes qui ne font pas officiellement partie du curriculum, mais qui influence grandement sa mise en application.

Nous nous doutions, depuis le début, que les conceptions des enseignants à propos de l'identification à la nation dans l'enseignement de l'histoire et des finalités générales de l'enseignement de l'histoire n'étaient pas si facilement modifiées. Les recherches menées au Québec au cours des dernières années tendent à montrer que les pratiques transmissives fondées sur les exposés magistraux, la prise de notes ainsi que les manuels scolaires sont toujours très présents dans les classes d'histoire du Québec (Boutonnet, 2013; Demers, 2012; Moisan, 2010). Seulement, nous avons très peu d'information en ce qui concerne spécifiquement l'identification nationale dans l'enseignement de l'histoire.

Afin de proposer des éléments de réponse pertinents à notre question de recherche, nous avons opté pour une étude des RS des enseignants à propos de certains objets précis tels que les finalités de l'enseignement de l'histoire et l'identification nationale dans l'enseignement de l'histoire. Cette approche nous a permis de mieux comprendre les idées des enseignants à propos de ces objets. Puisque les RS se transposent également dans l'action (Flament & Rouquette, 2003), l'étude de celles-ci nous permet

d'ouvrir une fenêtre sur la place que tient l'identification nationale dans la pratique enseignante.

9.2 Représentations sociales

Afin de sonder les RS des enseignants, nous avons d'abord mené des entrevues avec huit enseignants d'histoire du Québec au secondaire, puis créé un sondage pour récolter les réponses de 36 enseignants supplémentaires. Le sondage applique une méthode de recherche des représentations sociales inspirée de Vergès (2001) et déjà mises en application dans les recherches de Bouhon (2009b) et de Boutonnet (2013) par exemple. Nous avons également associé les réponses des enseignants aux finalités de l'enseignement de l'histoire formulées par Audigier (1995): patrimoniales et civiques, intellectuelles et critiques ainsi que pratiques.

Nos données, qualitatives comme quantitatives, révèlent d'abord que les finalités patrimoniales et civiques, qui visent la transmission et l'adhésion des élèves à un récit historique commun, ne sont pas en voie de disparition. Nous avons en effet rencontré ces finalités à divers degrés chez la presque totalité des enseignants questionnés. Que ce soient des enseignants comme Claude, qui veulent mettre les élèves en contact avec leurs racines, comme Paul, qui vise ouvertement l'adhésion à l'identité québécoise, ou Steve, qui souhaite que les élèves adoptent de manière critique une identité nationale, les enseignants rencontrés en entrevue entretiennent tous un lien avec l'identité nationale. Les résultats du sondage montrent également que les finalités patrimoniales et civiques font partie des RS des enseignants du groupe polyvalent comme de celles du groupe patrimonial.

De ce point de vue, nos données révèlent que l'implantation du récent programme *d'Histoire et éducation à la citoyenneté* n'a pas incité les enseignants à exclure la fonction d'identification à la nation de leur RS des finalités de l'enseignement de l'histoire. Le rejet presque catégorique de la finalité de développement de la méthode

historique chez les élèves et la place ambiguë qu'occupent les compétences prescrites par le programme de formation dans les RS des enseignants nous permettent d'affirmer que certains enseignants semblent définir leur RS en partie en opposition à certains éléments centraux du programme de formation.

L'analyse des données quantitatives a également révélé l'existence possible de deux sous-groupes d'enseignants ayant des RS contrastées des finalités de l'enseignement de l'histoire. Le premier groupe (52,8 % de l'échantillon), que nous avons qualifié de polyvalent, accorde une importance semblable aux trois types de finalités. Le second (47,2 % de l'échantillon), que nous avons qualifié de patrimonial, accorde clairement plus d'importance aux finalités patrimoniales et civiques. On peut supposer qu'un programme d'études fondé sur les finalités intellectuelles et critiques pourrait recueillir l'adhésion d'une part importante des enseignants du groupe polyvalent, puisqu'il n'entrerait pas en contradiction directe avec sa RS des finalités de l'enseignement de l'histoire. On devrait toutefois s'attendre à ce que les enseignants du groupe patrimonial résistent plus ouvertement à ce type d'approche.

9.3 Facteurs qui influencent la conception et la pratique de l'enseignement de l'histoire

L'influence du programme de formation sur les enseignants d'histoire est au centre de nos préoccupations. Un de nos objectifs de recherche est de mieux comprendre cette influence. Lors des entrevues, les enseignants se sont généralement distancés des objectifs du programme de formation. Ils ont émis plusieurs critiques à son endroit, sans qu'elles soient systématiquement dirigées vers l'approche par compétence ou le développement de la méthode historique chez les élèves. En fait, le programme de formation est généralement exclu des principaux facteurs qui influencent les enseignants.

Les résultats du sondage montrent cependant une réalité différente. En effet, les réponses montrent que 82,4 % des répondants affirment que le programme de formation exerce une influence sur leur conception et leur pratique de l'enseignement de l'histoire. Ces résultats doivent être interprétés à la lumière des éléments des RS des enseignants. Les RS des deux groupes excluent le développement de la méthode historique, pourtant au cœur de la deuxième compétence du programme, et près de la moitié des enseignants excluent le développement des compétences prescrites au programme. Il nous semble donc pour le moins hasardeux d'affirmer que le programme de formation exerce une influence significative sur la conception et la pratique de l'enseignement de l'histoire.

Au-delà de cerner l'influence du programme de formation, nous voulions également vérifier si d'autres facteurs entrent en ligne de compte. Les entrevues comme les réponses au sondage ont d'abord révélé la faiblesse relative des facteurs institutionnels comme le MELS, les commissions scolaires et les universités. En fait, il semble que les enseignants forment leurs RS à partir de leur parcours personnel. Bien entendu, ils s'inscrivent tout à fait dans le contexte du groupe duquel ils font partie, les enseignants d'histoire au secondaire. Leur expérience personnelle est teintée par cette appartenance et ils paraissent tirer une part importante de leurs RS de l'interaction avec leurs collègues.

On doit cependant souligner que leur intérêt personnel pour l'histoire et leur conception personnelle de ce que devrait être l'enseignement de l'histoire semblent avoir prédominance sur le discours officiel issu des programmes ou de la formation initiale. Nous trouvons une autre expression de ce constat dans le fait que les enseignants placent au cœur de leur RS des finalités de l'enseignement de l'histoire des éléments de sens commun comme « aider les élèves à comprendre la société actuelle à l'aide du passé » et « donner une culture générale de l'histoire du Québec aux élèves ». Ces éléments ne semblent pas provenir d'une réflexion didactique élaborée, mais bien

d'une perception générale des objectifs de l'enseignement de l'histoire. En ce sens, les facteurs d'influence plus formels ne semblent pas avoir introduit de composante dans le noyau central des RS des enseignants.

9.4 Discussion

En réponse à notre question de recherche, nous dirons d'abord que la RS des enseignants des finalités de l'enseignement de l'histoire et de l'identification à la nation dans l'enseignement de l'histoire est teintée des finalités patrimoniales et civiques à divers degrés. La crainte de voir les enseignants d'histoire du Québec délaier l'identification à la nation dans leur RS et dans leur pratique ne nous apparaît donc pas fondée. D'autres facteurs nous semblent avoir davantage d'impact sur les enseignants que la représentation qui est faite de la nation dans un programme d'histoire, notamment l'appartenance identitaire des enseignants eux-mêmes.

La place qu'occupe le programme de formation dans les facteurs qui influencent les RS des enseignants est difficile à cerner. Les participants à notre recherche rejettent certaines idées qui nous semblent indissociables de ce programme tout en affirmant que celui-ci joue un rôle important dans leur enseignement. Il reste une partie significative des enseignants qui présentent une RS qui fait une place aux compétences du programme de formation. Si nous n'avons pas pu trouver de relations entre cette RS et un quelconque facteur d'influence, il apparaît tout de même que ce groupe peut être plus réceptif à un programme axé sur le développement de compétences inspirées de la pensée historique.

Notre recherche jette une certaine lumière sur des phénomènes peu explorés jusqu'ici, mais elle découvre également de nouvelles zones d'ombre et soulève des questions. Au premier chef, il nous semble primordial d'explorer davantage les pratiques enseignantes. Nous savons que les RS ont une portée dans l'action, mais il est difficile de dresser un portrait complet de l'identification nationale dans l'enseignement de l'histoire depuis l'implantation du nouveau programme en se basant uniquement sur les pratiques déclarées. Des observations en classe permettraient de mieux comprendre la portée des RS sur la pratique enseignante.

Il apparaît également nécessaire de mener des recherches avec de plus grands échantillons. En effet, la constitution d'un échantillon d'une taille acceptable est un défi difficile à relever. On ne peut réellement envisager de constituer mieux qu'un échantillon de convenance dans les circonstances actuelles. Pour l'heure, le Groupe des responsables en univers social semble être la meilleure solution pour joindre le plus grand nombre d'enseignants. Par contre, l'expérience a démontré que cette solution se révèle bien imparfaite.

Dans un contexte de révision du programme d'histoire de troisième et quatrième secondaire, il nous apparaît fort important d'en apprendre davantage sur la façon dont les enseignants interprètent le programme de formation. D'ici quelques mois, un nouveau programme sera remis aux enseignants, sans qu'on sache précisément comment il sera interprété. Il est vrai qu'un programme de formation est un document passablement complexe à lire, mais il semble que les enseignants en tirent des informations divergentes d'un cas à l'autre.

Tout au long de notre enquête, particulièrement au cours des entrevues, nous avons eu la distincte impression que plusieurs enseignants sont à la recherche d'un certain accord entre les diverses finalités de l'enseignement de l'histoire. Ce qui apparaît de l'extérieur comme une incohérence pourrait être, en fait, la recherche d'un équilibre. Nous pensons notamment à Steve, qui place l'identité québécoise au cœur de son enseignement, mais qui vise une construction critique de l'identité. À l'instar de Bouchard (2013), les enseignants sont peut-être à la recherche d'une troisième voie entre l'attachement identitaire et le développement de la méthode historique. En ce sens, le débat polarisé sur l'enseignement de l'histoire du Québec, tel qu'il a été mené jusqu'à maintenant, ne nous apparaît pas fournir beaucoup d'éléments pertinents pour mieux comprendre comment les enseignants composent avec les différentes finalités de l'enseignement de l'histoire.

Enfin, il nous semble que les réponses apportées autant que les questions soulevées par notre recherche permettent de mieux prendre conscience de la complexité du phénomène de l'identification nationale dans l'enseignement de l'histoire du Québec. Au moment où de nouveaux débats prendront l'espace public d'assaut à propos des vertus et des limites du prochain programme d'histoire, notre recherche rappelle que les enseignants sont les maîtres d'œuvre de ce programme et qu'ils font résolument partie de la société dans laquelle ils enseignent. L'expérience et la recherche montrent qu'on devrait s'attendre à ce qu'ils enseignent comme tel.

ANNEXE A

Message de sollicitation envoyé aux membres du GRUS (phase qualitative)

Bonjour à tous,

certains d'entre vous me connaissent comme membre du Récit national de l'univers social et nous nous sommes croisés dans les rencontres du GRUS et les congrès. Ce que vous ne savez peut-être pas est que je travaille en parallèle sur un doctorat en sciences de l'éducation, plus précisément en didactique de l'histoire. Mes recherches portent sur les représentations sociales des enseignants d'histoire du 2^e cycle du secondaire en lien avec leurs pratiques.

Or, j'arrive à une étape importante de ma recherche et je dois mener des entrevues avec des enseignants. Cette entrevue est d'une durée d'une heure. C'est pour m'aider dans cette étape cruciale que je demande un peu de votre aide.

La première étape de ce processus est de recueillir des noms de personnes intéressées et quelques informations de base sur ces personnes via ce formulaire en ligne : [lien vers le questionnaire]

Je vous serais très reconnaissant de faire circuler du mieux que vous pouvez dans votre entourage.

Pour toutes questions ou suggestions, n'hésitez pas à me contacter.

Merci d'avance

Alexandre Lanoix

ANNEXE B

Questionnaire sur le profil professionnel et personnel des enseignants

Formulaire d'information et de consentement

Titre de la recherche : Les représentations sociales des enseignants à propos de l'identification nationale dans l'enseignement de l'histoire

Chercheur : Alexandre Lanoix, étudiant au doctorat, Département didactique, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

Directeur de recherche : Marc-André Éthier, professeur titulaire, Département didactique, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

Codirecteur de recherche : Gérard Bouchard, professeur, Département des sciences humaines, Université du Québec à Chicoutimi

Renseignements aux participants

1— Objectifs de la recherche

Ce projet vise à étudier les représentations sociales des enseignants concernant la fonction d'identification à la nation dans l'enseignement de l'histoire. Les résultats de la recherche permettront de mieux comprendre les facteurs qui influencent les représentations et les pratiques des enseignants.

2— Participation à la recherche

La participation à cette phase de la recherche consiste à remplir le présent formulaire. Celui-ci vise à recueillir certaines informations concernant votre profil socioprofessionnel dans le but de constituer un groupe de participants aux autres étapes de la recherche. Ce questionnaire comporte 11 questions.

3— Confidentialité

Les renseignements que vous nous donnerez demeureront confidentiels. Seul le chercheur aura accès à la liste des participants. Aucune information permettant de vous

identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. Ces renseignements personnels seront détruits 7 ans après la fin du projet.

4— Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances et à l'amélioration de la formation dispensée aux enseignants. Votre participation à la recherche pourra également vous donner l'occasion de mieux vous connaître et de mieux comprendre vos pratiques et vos propres représentations sociales.

5— Droit de retrait

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec le chercheur, aux coordonnées indiquées ci-dessous. Si vous vous retirez de la recherche, les renseignements qui auront été recueillis au moment de votre retrait seront détruits.

6— Diffusion des résultats

Les résultats des questionnaires seront diffusés dans la thèse du chercheur, thèse qui sera publiée au cours de la prochaine année. Une copie électronique de la thèse sera envoyée par courriel aux participants.

Adresse courriel : _____

(l'adresse courriel ne sera utilisée que pour transmettre une copie électronique de la thèse une fois la recherche complétée)

Consentement

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus et comprendre le but et la nature de cette recherche.

☐ J'accepte de participer à la recherche dans ces conditions

☐ Je refuse de participer à la recherche

Renseignements concernant le profil professionnel

1— Quel énoncé décrit le mieux votre formation d'enseignant d'histoire

- ☐ Baccalauréat disciplinaire et certificat en pédagogie
- ☐ Baccalauréat en enseignement secondaire, volet sciences humaines ou histoire
- ☐ Baccalauréat en enseignement secondaire, autre volet. Précisez : _____
- ☐ Diplôme de deuxième ou troisième cycle en éducation. Précisez : _____
- ☐ Diplôme de deuxième ou troisième cycle en histoire
- ☐ Autre formation. Précisez : _____

2— Dans quelle institution avez-vous suivi votre formation initiale?

- ☐ Université de Montréal
- ☐ Université du Québec à Montréal
- ☐ Université de Sherbrooke
- ☐ Université Laval
- ☐ Université du Québec à Trois-Rivières
- ☐ Université du Québec à Chicoutimi
- ☐ Université du Québec en Outaouais
- ☐ Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
- ☐ Université du Québec à Rimouski
- ☐ Université McGill
- ☐ Autre. Précisez : _____

3— Depuis combien d'années enseignez-vous au secondaire?

4— Depuis combien d'années enseignez-vous l'histoire au deuxième cycle du secondaire?

5— Dans quelle région du Québec enseignez-vous?

- ☐ Abitibi-Témiscamingue- Nord-du-Québec
- ☐ Bas Saint-Laurent — Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine
- ☐ Côte-Nord
- ☐ Estrie
- ☐ Laval-Laurentides-Lanaudière
- ☐ Mauricie-Centre-du-Québec
- ☐ Montérégie
- ☐ Montréal
- ☐ Outaouais
- ☐ Québec-Chaudière-Appalaches
- ☐ Saguenay-Lac-Saint-Jean

6— Avez-vous suivi une formation concernant le programme d’histoire au deuxième cycle du secondaire dans les deux dernières années?

- ☐ Non
- ☐ Oui, une formation
- ☐ Oui, deux à trois formations
- ☐ Oui, plus de trois formations

Indiquez quel était le sujet de la (ou des) formations :

7— Avez-vous assisté à des colloques ou congrès enseignants au cours de deux dernières années?

☐ Non

☐ Oui

☐ Société des professeurs d'histoire du Québec (SPHQ)

☐ Association québécoise pour l'enseignement de l'univers social (AQEUS)

☐ Association québécoise pour l'utilisation de l'ordinateur au primaire et au secondaire (AQUOPS)

☐ Autre. Précisez : _____

8— Consultez-vous des revues professionnelles ou scientifiques relatives à l'enseignement de l'histoire ou autres domaines pertinents?

☐ Non

☐ Oui

☐ Enjeux de l'univers social

☐ Traces

☐ Autre. Précisez : _____

À quelle fréquence consultez-vous ces revues?

☐ Occasionnellement (une ou deux fois par année)

☐ Fréquemment (trois à six fois par année)

☐ Régulièrement (chaque numéro publié)

Renseignements concernant le profil personnel

9— Quel est votre sexe?

☐ Femme

☐ Homme

10— Quel âge avez-vous?

☐ 21 à 24 ans

☐ 25 à 29 ans

☐ 30 à 34 ans

☐ 35 à 39 ans

☐ 40 à 44 ans

☐ 45 à 49 ans

☐ 50 à 54 ans

☐ 55 à 59 ans

☐ 60 à 64 ans

☐ 65 ans et plus

11— Dans le cadre de cette recherche, accepteriez-vous que l'on vous contacte pour participer à un entretien sur les pratiques enseignantes en histoire?

☐ non

☐ oui

Coordonnées pour vous contacter

Nom : _____

Courriel : _____

Pour toute question relative à l'étude, ou pour vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec Alexandre Lanoix, candidat au doctorat et chercheur.

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone (514) 343-2100 (l'ombudsman accepte les appels à frais virés). Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le conseiller en éthique du Comité plurifacultaire en éthique de la recherche (CPÉR) au 514-343-6111, poste 1896 ou consulter le site : <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

ANNEXE C

*Schéma d'entrevue*⁴⁶

Les représentations sociales des enseignants concernant la fonction identitaire de l'enseignement de l'histoire.

Ouverture

Vous êtes enseignant (e) d'histoire et éducation à la citoyenneté ici, à l'école... et vous avez accepté de participer à cette recherche sur les pratiques enseignantes en histoire et éducation à la citoyenneté au deuxième cycle du secondaire.

Votre participation à cette recherche nous permettra de mieux comprendre les liens qui existent entre le programme de formation et l'enseignement réel de l'histoire en ce qui concerne l'identification à la nation.

Les propos échangés aujourd'hui sont confidentiels. Je serai le seul à avoir accès à ces données. Un nom fictif vous sera assigné, votre école et la commission scolaire au sein de laquelle elle se situe ne seront pas identifiées et il sera impossible pour quiconque lisant la thèse de vous identifier personnellement.

Avez-vous déjà participé à une entrevue de ce type?

Je vais vous poser des questions ouvertes sur les finalités que vous poursuivez dans votre enseignement de l'histoire. Vos opinions, vos croyances, vos valeurs et vos intentions sont sollicitées dans vos réponses. Sentez-vous à l'aise de répondre de la façon qui vous convient le mieux. Il se peut que je vous pose de temps à autre des sous-questions, afin de m'assurer que j'ai bien saisi votre réponse.

Consentez-vous à l'enregistrement de notre entretien?

⁴⁶ Inspiré de Demers (2012, pp. 296-298)

Questions principales

1. Quelles devraient être les finalités de l'enseignement de l'histoire selon vous?
2. Est-ce que le programme de formation actuellement en vigueur correspond à ces finalités?
3. En pratique, comment travaillez-vous à atteindre ces finalités?
4. Avez-vous suivi le débat sur l'enseignement de l'histoire du Québec dans les médias au cours des derniers mois?
5. Qu'en pensez-vous?
6. Est-ce que les arguments avancés par l'un ou l'autre des participants au débat vous ont incité à remettre en question certaines de vos pratiques?
7. Durant ce débat, il a fréquemment été question de la transmission de l'histoire nationale. Croyez-vous que l'enseignement de l'histoire joue un rôle dans la transmission du passé et des valeurs nationales?
8. Qu'est-ce qu'une nation selon vous?
9. Est-ce que le Québec forme une nation selon vous? Pourquoi?
10. Est-ce que l'enseignement de l'histoire devrait avoir comme objectif de contribuer à la transmission du passé et des valeurs de la nation? Pourquoi?

11. Dans les faits, croyez-vous que l'enseignement de l'histoire contribue à la transmission du passé et des valeurs de la nation? Pourquoi?

12. Considérez-vous que votre pratique enseignante est influencée par l'idée de créer un certain attachement à la nation chez l'élève? Pourquoi?

13. Si vous avez enseigné l'histoire au deuxième cycle du secondaire avant l'implantation du programme actuel, est-ce que le nouveau programme vous a incité à apporter des changements à votre enseignement? Précisez.

14. Quels sont les facteurs les plus importants qui influencent votre enseignement?

Clôture

12. Aimeriez-vous ajouter quelque chose?

13. Y a-t-il une question que vous auriez aimé que je vous pose?

14. Êtes-vous satisfait de notre entretien?

Remerciements

Je tiens à vous remercier vivement de votre disponibilité pour cet entretien et d'avoir partagé avec moi votre vision de la situation. Elle me sera indispensable pour décrire les divers éléments des pratiques enseignantes en histoire et éducation à la citoyenneté au Québec.

ANNEXE D

Tâche d'association

Écrivez les 4 premières idées qui vous viennent en tête lorsque vous lisez le mot qui apparaît au centre de la page.

NATION

Écrivez les 4 premières idées qui vous viennent en tête lorsque vous lisez le mot qui apparaît au centre de la page.

PROGRAMME D'HISTOIRE ET ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ

Écrivez les 4 premières idées qui vous viennent en tête lorsque vous lisez le mot qui apparaît au centre de la page.

VOTRE PRATIQUE ENSEIGNANTE

ANNEXE E

Formulaire de consentement pour l'entrevue

- Titre de la recherche :** Les représentations sociales des enseignants à propos de l'identification nationale dans l'enseignement de l'histoire
- Chercheur :** Alexandre Lanoix, étudiant au doctorat, Département didactique, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal
- Directeur de recherche :** Marc-André Éthier, professeur titulaire, Département didactique, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal
- Codirecteur de recherche :** Gérard Bouchard, professeur, Département des sciences humaines, Université du Québec à Chicoutimi

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. Objectifs de la recherche.

Ce projet vise à étudier les représentations sociales des enseignants concernant la fonction d'identification à la nation dans l'enseignement de l'histoire. Les résultats de la recherche permettront de mieux comprendre les facteurs qui influencent les représentations et les pratiques des enseignants.

2. Participation à la recherche

La participation à cette recherche consiste à rencontrer le chercheur pour une entrevue individuelle de 60 minutes à un moment et dans un lieu que vous choisirez. Cette entrevue portera sur vos perceptions et opinions à propos de l'enseignement de l'histoire, de ses finalités et des sources de ces perceptions. L'entrevue sera enregistrée en mode audio.

3. Confidentialité

Les renseignements que vous nous donnerez demeureront confidentiels. Les entrevues seront transcrites et les enregistrements effacés. Chaque participant à la recherche se verra attribuer un numéro et seul le chercheur aura la liste des participants et des numéros qui leur auront été attribués. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. Ces renseignements personnels seront détruits 7 ans après la fin du projet.

4. Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances et à l'amélioration de la formation dispensée aux enseignants. Votre participation à la recherche pourra également vous donner l'occasion de mieux vous connaître et de mieux comprendre vos pratiques et vos propres représentations sociales.

Par contre, il est possible que le fait de discuter de vos représentations à propos de l'enseignement de l'histoire suscite des réflexions ou des remises en questions de vos façons de faire.

5. Droit de retrait

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps sur simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec le chercheur, aux coordonnées indiquées ci-dessous. Si vous vous retirez de la recherche, les renseignements qui auront été recueillis au moment de votre retrait seront détruits.

6. Compensation

Les participants ne recevront aucune compensation financière pour leur participation à la recherche.

7. Diffusion des résultats

Les résultats des entrevues seront diffusés dans la thèse du chercheur, thèse qui sera publiée au cours de la prochaine année. Une copie électronique de la thèse sera envoyée par courriel aux participants.

B) CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens à participer à cette étude. Je sais que je peux me retirer en tout temps, sur simple avis verbal, sans aucun préjudice.

Signature

:

Date :

Prénom

Nom :

:

Courriel :

(l'adresse courriel ne sera utilisée que pour transmettre une copie électronique de la thèse une fois la recherche complétée)

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature du chercheur

(ou de son représentant) :

Date :

Prénom

Nom :

:

Pour toute question relative à l'étude, ou pour vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec Alexandre Lanoix, candidat au doctorat et chercheur.

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone (514) 343-2100 (l'ombudsman accepte les appels à frais virés). Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le conseiller en éthique du Comité plurifacultaire en éthique de la recherche (CPÉR) au 514-343-6111, poste 1896 ou consulter le site : <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

ANNEXE F

Message de sollicitation envoyé aux membres du GRUS (phase quantitative)

Bonjour à tous,

au printemps dernier, j'ai fait appel à vous afin de solliciter la participation des enseignants d'histoire au deuxième cycle du secondaire à mes recherches doctorales. Je tiens d'abord à vous remercier de votre collaboration. Grâce à vous, j'ai pu mener des entrevues très informatives avec huit enseignants de différentes régions du Québec.

Je vous écris cette fois pour solliciter une dernière fois votre collaboration. Dans la seconde phase de ma recherche, je souhaite vérifier si les idées évoquées dans les entrevues sont répandues chez les enseignants. En ce sens, je souhaite faire passer un questionnaire au plus grand nombre possible d'enseignants d'histoire du deuxième cycle du secondaire. Le questionnaire est rempli en ligne en une vingtaine de minutes.

Je vous demande donc de transmettre le message suivant à tous les enseignants de votre commission scolaire qui donnent les cours d'*Histoire et éducation à la citoyenneté* en troisième et quatrième secondaire dans votre commission scolaire.

Pour toutes questions, n'hésitez pas à me contacter.

Merci de votre précieuse collaboration

Alexandre Lanoix

Message à transmettre

Bonjour,

je m'appelle Alexandre Lanoix et je mène actuellement des recherches doctorales en didactique de l'histoire à l'Université de Montréal. Un des objectifs de mes recherches est de mieux comprendre les représentations sociales des enseignants à propos de l'enseignement de l'histoire du Québec au secondaire. Je sollicite donc votre collaboration pour en apprendre davantage sur vos idées, valeurs et opinions concernant l'enseignement de l'histoire.

Pour participer à la recherche, il vous suffit de remplir le questionnaire ci-joint concernant l'enseignement de l'histoire tel que vous le concevez. Remplir le questionnaire vous prendra environ 20 minutes.

[lien vers le questionnaire]

Je vous remercie de votre précieuse collaboration.

Alexandre Lanoix
Université de Montréal

ANNEXE G

Questionnaire sur les représentations sociales des enseignants (version de validation)

Information et consentement

Titre de la recherche : Les représentations sociales des enseignants à propos de l'identification nationale dans l'enseignement de l'histoire

Chercheur : Alexandre Lanoix, étudiant au doctorat, Département didactique, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

Directeur de recherche : Marc-André Éthier, professeur titulaire, Département didactique, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

Codirecteur de recherche : Gérard Bouchard, professeur, Département des sciences humaines, Université du Québec à Chicoutimi

1— Objectifs de la recherche

Ce projet vise à étudier les représentations sociales des enseignants concernant la fonction d'identification à la nation dans l'enseignement de l'histoire. Les résultats de la recherche permettront de mieux comprendre les facteurs qui influencent les représentations et les pratiques des enseignants.

2— Participation à la recherche

La participation à cette phase de la recherche consiste à remplir le présent questionnaire. Celui-ci vise à recueillir certaines informations concernant les représentations sociales des enseignants d'histoire du Québec. Le questionnaire comporte 10 questions, dont plusieurs à choix multiples.

3— Confidentialité

Le questionnaire est rempli de manière anonyme. Les renseignements que vous nous donnerez demeureront confidentiels. Seul le chercheur aura la liste des participants.

Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. Ces renseignements personnels seront détruits 7 ans après la fin du projet.

4— Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances et à l'amélioration de la formation dispensée aux enseignants. Votre participation à la recherche pourra également vous donner l'occasion de mieux vous connaître et de mieux comprendre vos pratiques et vos propres représentations sociales.

5— Droit de retrait

Votre participation est entièrement volontaire. Puisque vous remplissez le questionnaire de façon anonyme, vos informations ne peuvent être détruites une fois que vous avez complété le questionnaire.

6— Diffusion des résultats

Les résultats des questionnaires seront diffusés dans la thèse du chercheur, thèse qui sera publiée au cours de la prochaine année. Une copie électronique de la thèse sera envoyée par courriel aux participants.

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus et comprendre le but et la nature de cette recherche.

- ☐ J'accepte de participer à la recherche dans ces conditions
- ☐ Je refuse de participer à la recherche dans ces conditions

Si vous désirez recevoir une copie électronique de la thèse, inscrivez votre courriel

Renseignements sur le profil professionnel

1— En quelle année du secondaire enseignez-vous l'histoire du Québec?

- ☐ 3e secondaire
- ☐ 4e secondaire
- ☐ 3e et 4e secondaire

2— Depuis combien d'années enseignez-vous l'histoire au secondaire?

3— Combien d'années avez-vous enseigné l'histoire du Québec au secondaire dans votre carrière?

4— Dans quelle région du Québec enseignez-vous?

- ☐ Abitibi-Témiscamingue — Nord-du-Québec
- ☐ Bas-Saint-Laurent — Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine
- ☐ Côte-Nord
- ☐ Estrie
- ☐ Laval — Laurentides — Lanaudière
- ☐ Mauricie — Centre-du-Québec
- ☐ Montérégie
- ☐ Montréal
- ☐ Outaouais
- ☐ Québec — Chaudière-Appalaches
- ☐ Saguenay — Lac-Saint-Jean

5— Quel est votre niveau de scolarité complété ou actuellement en cours le plus élevé?

- ☐ Baccalauréat disciplinaire et certificat en pédagogie
- ☐ Baccalauréat en enseignement secondaire, volet sciences humaines ou histoire
- ☐ Baccalauréat en enseignement secondaire, autre volet. Précisez : _____

☐ Diplôme universitaire de deuxième ou troisième cycle. Précisez le domaine : _____

☐ Autre formation. Précisez : _____

6— Quel est votre sexe?

- ☐ une femme
- ☐ un homme

Les finalités de l'enseignement de l'histoire

7— Quelles sont, selon vous, les finalités idéales de l'enseignement de l'histoire du Québec? Déplacez les 3 énoncés qui correspondent le mieux à votre vision des finalités de l'enseignement de l'histoire dans la case « correspond à ma vision ». Déplacez les 3 énoncés qui correspondent le moins à votre vision des finalités de l'enseignement de l'histoire dans la case « ne correspond pas à ma vision ».

- Transmettre la mémoire collective québécoise Donner une culture générale sur l'histoire du Québec aux élèves
- Favoriser l'attachement des élèves à l'identité québécoise
- Faire aimer l'histoire du Québec aux élèves
- Développer chez les élèves des habiletés intellectuelles leur permettant d'analyser des situations sociales complexes
- Amener les élèves à mieux comprendre la société actuelle à l'aide du passé
- Développer les compétences des élèves à utiliser la méthode historique
- Préparer l'élève à l'épreuve ministérielle de 4e secondaire
- Favoriser l'adhésion des élèves à un projet politique souverainiste ou fédéraliste

La nation dans l'enseignement de l'histoire

8— Comment traitez-vous de la nation dans votre enseignement? Déplacez les 3 énoncés qui correspondent le mieux à votre traitement de la nation dans la case « correspond à mon traitement de la nation ». Déplacez les 3 énoncés qui correspondent le moins à votre traitement de la nation dans la case « ne correspond pas à mon traitement de la nation ».

- Je présente les deux côtés de l'histoire du Québec (souverainiste et fédéraliste) en demeurant le plus neutre possible
- J'amène les élèves à réfléchir à leur appartenance identitaire
- J'aborde la nation comme un concept dont il faut se méfier à cause des risques de dérives
- J'amène les élèves à s'inscrire dans la continuité de l'histoire du Québec
- J'amène les élèves à créer leur propre représentation de la nation au fil de leurs recherches
- J'amène les élèves à s'attacher à l'identité, à l'histoire et aux valeurs du Québec
- Je présente les caractéristiques de base de la nation québécoise
- J'aborde le nationalisme de manière positive pour qu'il soit porteur d'un projet et d'ouverture sur les autres
- J'aborde la nation comme un concept qui peut aider à comprendre certains événements et phénomènes historiques

Les facteurs qui influencent votre conception et votre pratique de l'enseignement de l'histoire

9— Signifiez votre degré d'accord pour chacun des énoncés suivants. Cet élément est déterminant dans ma façon de concevoir et de pratiquer l'enseignement de l'histoire.

	Fortement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Fortement en accord	Ne s'applique pas
Le programme de formation en Histoire et éducation à la citoyenneté	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La progression des apprentissages	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L'épreuve unique d'histoire de 4e secondaire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les discussions et le partage de matériel avec les collègues	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Votre formation universitaire de 1er cycle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Votre formation universitaire de 2e ou 3e cycle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le profil socioéconomique des élèves de la classe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les origines ethniques des	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

élèves de la classe					
Les cours d'histoire que vous avez suivis au secondaire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le matériel didactique (cahier d'exercices et/ou manuel)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La lecture d'ouvrages sur l'histoire du Québec	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les directives particulières de la direction de l'école	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les forces et les faiblesses des élèves (autant les connaissances en histoire et en géographie que les autres aptitudes comme la lecture)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les années d'expérience en tant qu'enseignant d'histoire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les cadres d'évaluation	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vos convictions politiques	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Votre intérêt pour	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

l'enseignement et l'apprentissage en général					
La collaboration avec des stagiaires reçus dans votre classe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Une expérience de rédaction de matériel didactique	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Votre intérêt personnel pour l'histoire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L'accompagnement d'un conseiller pédagogique	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Votre attachement au Québec, à ses valeurs et à son histoire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le devoir de transmettre la mémoire collective québécoise	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les colloques et les congrès auxquels vous avez assisté	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La lecture de revues scientifiques sur des sujets qui touchent votre enseignement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

La lecture de revues professionnelles sur des sujets qui touchent votre enseignement					
Les formations offertes par la commission scolaire	○	○	○	○	○

10— Quelles sont, selon vous, les caractéristiques d'un élève ayant reçu un bon enseignement de l'histoire? Déplacez 3 énoncés qui correspondent le mieux aux caractéristiques d'un élève ayant reçu un enseignement adéquat de l'histoire dans la case « Est le résultat d'un enseignement adéquat ». Déplacez 3 énoncés qui ne correspondent pas aux caractéristiques d'un élève ayant reçu un enseignement adéquat de l'histoire dans la case « N'est pas le résultat d'un enseignement inadéquat ».

- L'élève connaît bien le récit de l'histoire du Québec
- L'élève a le sentiment de faire partie de la collectivité québécoise
- L'élève manifeste un intérêt pour l'histoire en dehors de l'école
- L'élève a développé un esprit plus critique et l'applique à des situations qui le touchent au quotidien
- L'élève connaît par cœur les dates et faits les plus importants de l'histoire du Québec
- L'élève réussit l'épreuve ministérielle de 4e secondaire
- L'élève adopte une position politique alignée sur celle de son enseignant
- L'élève utilise l'histoire pour mieux comprendre les enjeux actuels
- L'élève maîtrise les éléments de base de la démarche de recherche en histoire

ANNEXE H

Questionnaire sur les représentations sociales des enseignants (version finale)

Bonjour, merci de prendre quelques minutes pour répondre à ce sondage. Une vidéo devrait démarrer pour vous présenter la recherche et le sondage. Si ce n'est pas le cas, vous pouvez la consulter ici avant de répondre aux questions

: <https://www.youtube.com/watch?v=6jbeSHu41iE>

Alexandre Lanoix
Université de Montréal

Titre de la recherche : Les représentations sociales des enseignants à propos de l'identification nationale dans l'enseignement de l'histoire

Chercheur : Alexandre Lanoix, étudiant au doctorat, Département didactique, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

Directeur de recherche : Marc-André Éthier, professeur titulaire, Département didactique, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

Codirecteur de recherche : Gérard Bouchard, professeur, Département des sciences humaines, Université du Québec à Chicoutimi

1— Objectifs de la recherche

Ce projet vise à étudier les représentations sociales des enseignants concernant la fonction d'identification à la nation dans l'enseignement de l'histoire. Les résultats de la recherche permettront de mieux comprendre les facteurs qui influencent les représentations et les pratiques des enseignants.

2— Participation à la recherche

La participation à cette phase de la recherche consiste à remplir le présent questionnaire. Celui-ci vise à recueillir certaines informations concernant les représentations sociales des enseignants d'histoire du Québec. Le questionnaire comporte 9 questions, dont plusieurs à choix multiples.

3— Confidentialité

Le questionnaire est rempli de manière anonyme. Les renseignements que vous nous donnerez demeureront confidentiels. Seul le chercheur aura la liste des participants. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. Ces renseignements personnels seront détruits 7 ans après la fin du projet.

4— Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances et à l'amélioration de la formation dispensée aux enseignants. Votre participation à la recherche pourra également vous donner l'occasion de mieux vous connaître et de mieux comprendre vos pratiques et vos propres représentations sociales.

5— Droit de retrait

Votre participation est entièrement volontaire. Puisque vous remplissez le questionnaire de façon anonyme, vos informations ne peuvent être détruites une fois que vous avez complété le questionnaire.

6— Diffusion des résultats

Les résultats des questionnaires seront diffusés dans la thèse du chercheur, thèse qui sera publiée au cours de la prochaine année. Une copie électronique de la thèse sera envoyée par courriel aux participants.

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus et comprendre le but et la nature de cette recherche.

- ☐ J'accepte de participer à la recherche dans ces conditions
- ☐ Je refuse de participer à la recherche dans ces conditions

Si vous désirez recevoir une copie électronique de la thèse, inscrivez votre courriel

Renseignements sur le profil professionnel

1— En quelle année du secondaire enseignez-vous l’histoire du Québec?

- ☐ 3e secondaire
- ☐ 4e secondaire
- ☐ 3e et 4e secondaire

2— Depuis combien d’années enseignez-vous l’histoire au secondaire?

3— Combien d’années avez-vous enseigné l’histoire du Québec au secondaire dans votre carrière?

4— Dans quelle région du Québec enseignez-vous?

- ☐ Abitibi-Témiscamingue — Nord-du-Québec
- ☐ Bas-Saint-Laurent — Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine
- ☐ Côte-Nord
- ☐ Estrie
- ☐ Laval
- ☐ Laurentides
- ☐ Lanaudière
- ☐ Mauricie — Centre-du-Québec
- ☐ Montérégie
- ☐ Montréal
- ☐ Outaouais
- ☐ Québec — Chaudière-Appalaches
- ☐ Saguenay — Lac-Saint-Jean

5— Quel est votre niveau de scolarité complété ou actuellement en cours le plus élevé?

- ☐ Baccalauréat disciplinaire et certificat en pédagogie
- ☐ Baccalauréat en enseignement secondaire, volet sciences humaines ou histoire
- ☐ Baccalauréat en enseignement secondaire, autre volet. Précisez : _____

☐ Diplôme universitaire de deuxième ou troisième cycle. Précisez le domaine : _____

☐ Autre formation. Précisez : _____

6— Quel est votre sexe?

- ☐ féminin
- ☐ masculin

Les finalités de l'enseignement de l'histoire

7— Quelles sont, selon vous, les finalités de l'enseignement de l'histoire? Déplacez les 3 énoncés qui correspondent le mieux à votre vision des finalités de l'enseignement de l'histoire dans la case « correspond à ma vision ». Déplacez les 3 énoncés qui correspondent le moins à votre vision des finalités de l'enseignement de l'histoire dans la case « ne correspond pas à ma vision ».

- Transmettre la mémoire collective québécoise
- Donner une culture générale sur l'histoire du Québec aux élèves
- Favoriser l'attachement des élèves à l'identité québécoise
- Faire aimer l'histoire du Québec aux élèves
- Développer chez les élèves les compétences prescrites au programme d'Histoire et éducation à la citoyenneté
- Amener les élèves à mieux comprendre la société actuelle à l'aide du passé
- Développer les compétences des élèves à utiliser la méthode historique
- Préparer les élèves à l'épreuve ministérielle de 4e secondaire
- Favoriser l'adhésion des élèves à un projet politique souverainiste ou fédéraliste

La nation dans l'enseignement de l'histoire

8— Comment traitez-vous de la nation dans votre enseignement? Déplacez les 3 énoncés qui correspondent le mieux à votre traitement de la nation dans la case « correspond à mon traitement de la nation ». Déplacez les 3 énoncés qui correspondent le moins à votre traitement de la nation dans la case « ne correspond pas à mon traitement de la nation ».

- Je présente les deux côtés de l'histoire du Québec (souverainiste et fédéraliste) en demeurant le plus neutre possible
- J'amène les élèves à réfléchir à leur appartenance identitaire
- J'aborde la nation comme un concept dont il faut se méfier à cause des risques de dérives
- J'amène les élèves à s'attacher à l'identité, à l'histoire et aux valeurs du Canada
- J'amène les élèves à s'attacher à l'identité, à l'histoire et aux valeurs du Québec
- Je présente les caractéristiques de base de la nation québécoise
- J'aborde le nationalisme de manière positive pour qu'il soit porteur d'un projet et d'ouverture sur les autres
- Je présente les caractéristiques de base de la nation canadienne
- J'aborde la nation comme un concept qui peut aider à comprendre certains événements et phénomènes historiques

Les facteurs qui influencent votre conception et votre pratique de l'enseignement de l'histoire

9— Signifiez votre degré d'accord pour chacun des énoncés suivants. Cet élément est déterminant dans ma façon de concevoir et de pratiquer l'enseignement de l'histoire.

	Fortement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Fortement en accord	Ne s'applique pas
Le programme de formation en Histoire et éducation à la citoyenneté	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La progression des apprentissages	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L'épreuve unique	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

d'histoire de 4e secondaire					
Les discussions et le partage de matériel avec les collègues	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Votre formation universitaire de 1er cycle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Votre formation universitaire de 2e ou 3e cycle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le profil socioéconomique des élèves de la classe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les origines ethniques des élèves de la classe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les cours d'histoire que vous avez suivis au secondaire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le matériel didactique (cahier d'exercices et/ou manuel)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La lecture d'ouvrages sur l'histoire du Québec	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les directives particulières de la direction de l'école	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Les forces et les faiblesses des élèves (autant les connaissances en histoire et en géographie que les autres aptitudes comme la lecture)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les années d'expérience en tant qu'enseignant d'histoire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les cadres d'évaluation	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vos convictions politiques	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Votre intérêt pour l'enseignement et l'apprentissage en général	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La collaboration avec des stagiaires reçus dans votre classe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Une expérience de rédaction de matériel didactique	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Votre intérêt personnel pour l'histoire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L'accompagnement d'un conseiller	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

pédagogique					
Votre attachement au Québec, à ses valeurs et à son histoire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le devoir de transmettre la mémoire collective québécoise	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les colloques et les congrès auxquels vous avez assisté	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La lecture de revues scientifiques sur des sujets qui touchent votre enseignement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La lecture de revues professionnelles sur des sujets qui touchent votre enseignement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les formations offertes par votre commission scolaire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

ANNEXE I

Résultats détaillés du test de Tau-b de Kendall

		Appartenance au groupe (polyvalent ou patrimonial)
Appartenance au groupe (polyvalent ou patrimonial)	Coefficient de corrélation SIG. (bilatérale) N	1 36
Programme de formation	Coefficient de corrélation SIG. (bilatérale) N	-0,328 0,047 34
Progression des apprentissages	Coefficient de corrélation SIG. (bilatérale) N	-0,046 0,779 34
Épreuve unique de 4e secondaire	Coefficient de corrélation SIG. (bilatérale) N	-0,2 0,218 34
Partage avec les collègues de travail	Coefficient de corrélation SIG. (bilatérale) N	0,173 0,289 34
Formation universitaire de premier cycle	Coefficient de corrélation SIG. (bilatérale) N	0,047 0,769 34
Formation universitaire de deuxième ou troisième cycle	Coefficient de corrélation SIG. (bilatérale) N	0,155 0,374 34
Profil socioéconomique des élèves	Coefficient de corrélation SIG. (bilatérale) N	0,012 0,942 34
Origine ethnique des élèves	Coefficient de	0,095

	corrélation SIG. (bilatérale) N	0,545 34
Cours d'histoire reçus au secondaire	Coefficient de corrélation SIG. (bilatérale) N	-0,132 0,409 34
Matériel didactique	Coefficient de corrélation SIG. (bilatérale) N	-0,186 0,262 34
Lecture d'ouvrages en histoire	Coefficient de corrélation SIG. (bilatérale) N	0,032 0,853 34
Demandes de la direction d'école	Coefficient de corrélation SIG. (bilatérale) N	-0,156 0,328 34
Forces et faiblesses des élèves	Coefficient de corrélation SIG. (bilatérale) N	0,112 0,521 34
Années d'expérience	Coefficient de corrélation SIG. (bilatérale) N	0,491 0,003 34
Cadres d'évaluation	Coefficient de corrélation SIG. (bilatérale) N	-0,095 0,567 34
Convictions politiques	Coefficient de corrélation SIG. (bilatérale) N	0,129 0,411 34
Intérêt pour l'enseignement et l'apprentissage	Coefficient de corrélation SIG. (bilatérale) N	0,353 0,042 34
Collaboration avec des stagiaires	Coefficient de corrélation SIG. (bilatérale) N	0,117 0,476 34

Expérience de rédaction de matériel didactique	Coefficient de corrélation SIG. (bilatérale) N	-0,006 0,97 34
Intérêt personnel pour l'histoire	Coefficient de corrélation SIG. (bilatérale) N	0,097 0,573 34
Accompagnement d'un conseiller pédagogique	Coefficient de corrélation SIG. (bilatérale) N	0,17 0,282 34
Attachement au Québec, à ses valeurs et à son histoire	Coefficient de corrélation SIG. (bilatérale) N	0,592 0,001 34
Devoir de transmission de la mémoire québécoise	Coefficient de corrélation SIG. (bilatérale) N	0,572 0,001 34
Colloques et congrès	Coefficient de corrélation SIG. (bilatérale) N	0,197 0,214 34
Lecture de revues scientifiques	Coefficient de corrélation SIG. (bilatérale) N	0,129 0,43 34
Lecture de revues professionnelles	Coefficient de corrélation SIG. (bilatérale) N	-0,015 0,927 34
Formations offertes par la commission scolaire	Coefficient de corrélation SIG. (bilatérale) N	-0,207 0,208 34

Bibliographie

- Abercrombie, N., Hill, S., & Turner, B. (1994). *Dictionary of Sociology*. New York: Penguin books.
- Abric, J.-C. (2003). La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales. Dans J.-C. Abric (dir.), *Méthodes d'étude des représentations sociales* (p. 59-80). Toulouse: Érès.
- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante: l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138, 85-93.
- Anderson, B. (1983). *Imagined Communities*. Londres: Verso.
- Anyon, J. (1981). Social Class and School Knowledge. *Curriculum Inquiry*, 11(1), 3-42.
- Apostolidis, T. (2003). Représentations sociales et triangulation: enjeux théorico-méthodologiques. Dans J.-C. Abric (dir.), *Méthodes d'étude des représentations sociales* (p. 13-35). Toulouse: ERES.
- Apple, M. (1979). *Ideology and Curriculum*. Londres: Routledge.
- Apple, M., & Christian-Smith, L. (1991). The Politics of the Textbook. Dans M. Apple & L. Christian-Smith (dir.), *The Politics of the Textbook* (p. 1-21). New York: Routledge.
- Audigier, F. (1995). Histoire et géographie: des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions des élèves. *SPIRALE - Revue de Recherches en éducation*, 15, 61-89.
- Awang, S. R., Aripin, R., & Rafia, H. (2014, 12-14 aout). *The Intelligence Classification of People with Epilepsy by Two Step Clustering Method*. Communication présentée The 2nd ISM International Statistical Conference, Pahang, Malaisie. Repéré à <http://scitation.aip.org/content/aip/proceeding/aipcp/10.1063/1.4907467>
- Bacher, J., Wenzig, K., & Vogler, M. (2004). SPSS TwoStep Cluster - A First Evaluation. Repéré à <http://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/32715>
- Barton, K. (2012a). School History as a Resource for Constructing Identities. Implications of Research from the United States, Northern Ireland, and New Zealand. Dans M. Carretero, M. Asensio & M. Rodriguez-Moneo (dir.), *History Education and the Construction of National Identities* (p. 93-107). Charlotte: Information Age Publishing.
- Barton, K. (2012b). Wars and Rumours of War. The Rhetoric and Reality of History Education in the United States. Dans T. Taylor & R. Guyver (dir.), *History Wars and the Classroom. Global Perspectives* (p. 187-202). Charlotte: Information Age Publishing.
- Barton, K., & Levstik, L. (2004). *Teaching History for the Common Good*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Barton, K., & McCully, A. (2005). History, Identity, and the School Curriculum in Northern Ireland: An Empirical Study of Secondary Students' Ideas and Perspectives. *Journal of Curriculum Studies*, 37(1), 85-116.

- Beauchemin, J., & Fahmy-Eid, N. (2014). *Le sens de l'histoire. Pour une réforme du programme de l'histoire et éducation à la citoyenneté de 3e et 4e secondaire*. Québec.
- Becker, C. (1958). What are Historical Facts? Dans P. Snyder (dir.), *Detachment and the Writing of History: Essays and Letters of Carl Becker*. Ithaca: Cornell University Press.
- Bédard, É., & D'Arcy, M. (2011). Enseignement et recherche universitaire au Québec: L'histoire nationale négligée *Fondation Lionel-Groulx*.
- Berger, S. (2004). Representations of the Past: The Writing of National Histories in Europe. *Debatte*, 12(1), 73-96.
- Bernard, J.-P. (1973). Présentation. Dans J.-P. Bernard (dir.), *Les idéologies québécoises au 19e siècle* (p. 7-35). Montréal: Boréal Express.
- Bernstein, B. (2007). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité. Théorie, recherche, critique*. Québec: Presses de l'université Laval.
- Boileau, J. (2006, 28 avril). Pas de chicanes!, *Le Devoir*, p. A8. Repéré à <http://www.ledevoir.com/non-classe/107833/pas-de-chicanes>
- Bombardier, D. (2006, 29 avril). Les belles histoires des pays d'en haut, *Le Devoir*.
- Bouchard, G. (1998). La réécriture de l'histoire nationale au Québec. Quelle histoire? Quelle nation? Dans R. Comeau & B. Dionne (dir.), *À propos d'histoire nationale* (p. 115-141). Québec: Septentrion.
- Bouchard, G. (2000). *Genèse des nations et cultures du nouveau monde. Essai d'histoire comparée*. Montréal: Boréal.
- Bouchard, G. (2012). *L'interculturalisme. Un point de vue québécois*. Montréal: Boréal.
- Bouchard, G. (2013). Pour une histoire intégrante. La construction de la mémoire dans une société diversifiée. *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 66(3-4), 291-305.
- Bouchard, S., & Lévesque, M.-C. (2014). *Ils ont couru l'Amérique. De remarquables oubliés. Tome 2*. Montréal: LUX Éditeur.
- Bouhon, M. (2007). *Enseigner et apprendre en classe d'histoire: cristallisation des représentations des enseignants du secondaire face à la réforme des compétences*. Communication présenté Colloque international des didactiques de l'histoire et de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté, Valenciennes.
- Bouhon, M. (2009a). Entre logique linéaire et logique de recherche: la conception du "fil conducteur" auprès des enseignants d'histoire du secondaire. *Diversité canadienne*, 7(1), 61-68.
- Bouhon, M. (2009b). *Les représentations sociales des enseignants d'histoire relatives à leur discipline et à son enseignement*. (Université catholique de Louvain-la-Neuve, Louvain-la-Neuve).
- Bouhon, M. (2010). Quelles stratégies d'enseignement en classe d'histoire? Les représentations des enseignants d'histoire du secondaire dans le contexte actuel des réformes pédagogiques. Dans M.-A. É. e. A. M. Jean-François Cardin (dir.), *Histoire, musées et éducation à la citoyenneté* (Vol. Éditions Multimondes, p. 29-55). Québec: Éditions Multimondes.

- Bouhon, M. (2011). Enseigner l'histoire: un sens à l'épreuve de la "réalité". Dans M.-A. Éthier, D. Lefrançois & J.-F. Cardin (dir.), *Enseigner et apprendre l'histoire: manuels, enseignants et élèves* (p. 179-207). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Éditions de Minuit.
- Boutonnet, V. (2013). *Les ressources didactiques: typologie d'usages en lien avec la méthode historique et l'intervention éducative d'enseignants d'histoire au secondaire*. (Université de Montréal, Montréal).
- Boutonnet, V., Cardin, J.-F., & Éthier, M.-A. (2011, 17 et 18 mars). *Les représentations concernant la place des savoirs dans l'éducation historique lors du débat sur le nouveau programme d'histoire au Québec (2006-2010)*. Communication présenté Actes du Colloque international de didactique de l'histoire, de la géographie et éducation à la citoyenneté, Lyon.
- Bouvier, F. (2007). Retour sur le projet de programme d'histoire "nationale" et son éducation à la citoyenneté. *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 61(2), 261-270.
- Bouvier, F. (2008). Bilan du débat relatif au programme "Histoire et éducation à la citoyenneté" du deuxième cycle de l'ordre d'enseignement secondaire qui a eu cours au Québec en 2006-2007 *Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles* (p. 20).
- Bouvier, F., & Lamontagne, L. (2006, 28 avril). Quand l'histoire se fait outil de propagande, *Le Devoir*.
- Bouvier, F., & Sarra-Bournet, M. (Dir.). (2008). *L'enseignement de l'histoire au début du XXI^e siècle au Québec*. Québec: Septentrion.
- Cardin, J.-F. (2006, 29 avril). Enseignement de l'histoire - Les programmes d'histoire nationale: une mise au point, *Le Devoir*.
- Cardin, J.-F. (2010). Quebec's New History Program and "La Nation". Dans I. Nakou & I. Barca (dir.), *Contemporary Public Debates Over History Education* (p. 185-201). Charlotte: Information Age Publishing.
- Cardin, J.-F. (2013, 11 mars). De la supposée "dénationalisation" des programmes d'histoire, *Le Devoir*. Repéré à <http://www.ledevoir.com/societe/education/372963/contre-la-coalition-pour-l-histoire>
- Cardin, J.-F., Demers, S., Éthier, M.-A., & Lefrançois, D. (2013, 28 mars). La réplique - Enseignement de l'histoire - Le pathos antididactique des messagers de la Coalition pour l'histoire, *Le Devoir*. Repéré à <http://www.ledevoir.com/societe/education/374357/le-pathos-antididactique-des-messagers-de-la-coalition-pour-l-histoire>
- Carretero, M. (2011). *Constructing Patriotism. Teaching History and Memories in Global Worlds*. Charlotte: Information Age Publishing.
- Carretero, M., Asensio, M., & Rodriguez-Moneo, M. (Dir.). (2012). *History Education and the Construction of National Identities*. Charlotte: Information Age Publishing.

- Carretero, M., Lopez, C., Gonzalez, M. F., & Rodriguez-Moneo, M. (2012). Students Historical Narratives and Concepts About the Nation. Dans M. Carretero, M. Asensio & M. Rodriguez-Moneo (dir.), *History Education and the Construction of National Identities* (p. 153-170). Charlotte: Information Age Publishing.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La pensée sauvage.
- Clark, A. (2009). Teaching the Nation's story: Comparing Public Debates and Classroom Perspectives on History Education in Australia and Canada. *Journal of Curriculum Studies*, 41(6), 745-762.
- Coalition pour l'histoire. (2010). Plateforme. Dans Coalition pour l'histoire. Société Saint-Jean Baptiste (dir.).
- Coalition pour l'histoire. (2012a). La pétition pour l'histoire du Québec déposée à l'Assemblée nationale. *Coalition pour l'histoire*. Repéré le 9 juillet 2013 à http://www.coalitionhistoire.org/contenu/la_petition_pour_lhistoire_du_quebec_deposee_a_lassemblee_nationale
- Coalition pour l'histoire. (2012b). Les Québécois insatisfaits de l'enseignement de l'histoire du Québec dans le réseau scolaire. *Coalition pour l'histoire*. Repéré le 9 juillet 2013 à http://www.coalitionhistoire.org/contenu/les_quebecois_insatisfaits_de_lenseignement_de_lhistoire_du_quebec_dans_le_reseau_scolaire
- Comeau, R., & Lavallée, J. (2007). Réplique à l'article de Michèle Dagenais et Christian Laville. *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 61(2), 253-259.
- Dagenais, M., & Laville, C. (2007a). Le naufrage du projet de programme d'histoire "nationale". Retour sur une occasion manquée accompagnée de considérations sur l'éducation historique. *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 60(4), 517-550.
- Dagenais, M., & Laville, C. (2007b). Un coup d'épée dans l'eau: réponse à la réplique, avec une postface. *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 61(2), 271-279.
- Demers, S. (2012). *Relations entre le cadre normatif et les dimensions téléologique, épistémologique et praxéologique des pratiques d'enseignants d'histoire et éducation à la citoyenneté : étude multicas*. (Université du Québec à Montréal, Montréal).
- Dierkes, J. (2005). The Decline and Rise of the Nation in German History Education. Dans H. Schissler & Y. Soysal (dir.), *The Nation, Europe and the World. Textbooks and Curricula in Transition* (p. 82-102). New York: Berghahn.
- Dion-Viens, D. (2014, 29 octobre). Feu vert à la réforme des cours d'histoire, *Le Soleil*. Repéré à <http://www.lapresse.ca/le-soleil/actualites/education/201410/28/01-4813670-feu-vert-a-la-reforme-des-cours-dhistoire.php>
- Dumas, D., Bilodeau, S., & Chouinard, M.-H. (2014, 17 octobre). *Nouveau programme d'histoire de 3e et de 4e secondaire: État des travaux en cours*. Communication présenté Congrès de l'Association québécoise pour l'enseignement de l'univers social, Trois-Rivières.

- Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I., & Morin, M.-F. (2010). Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(2), 159-176.
- Duquette, C. (2010). Les difficultés entourant l'apprentissage de la pensée historique chez les élèves du secondaire: la conscience historique comme piste de solution? Dans J.-F. Cardin, M.-A. Éthier & A. Meunier (dir.), *Histoire, musées et éducation à la citoyenneté* (p. 139-158). Québec: Éditions Multimondes.
- Epstein, T. (2009). *Interpreting National History: Race, Identity, and Pedagogy in Classrooms and Communities*. New York: Routledge.
- Éthier, M.-A. (2013, 11 mars). Contre la coalition pour l'histoire, *Le Devoir*. Repéré à <http://www.ledevoir.com/societe/education/372961/contre-la-coalition-pour-l-histoire>
- Éthier, M.-A., Cardin, J.-F., & Lefrançois, D. (2013). Cris et chuchotements: la citoyenneté au coeur de l'enseignement de l'histoire au Québec. *Revue d'histoire de l'éducation*, 25(2), 87-107.
- Éthier, M.-A., & Lefrançois, D. (2011). La question nationale et l'enseignement de l'histoire. *Enjeux de l'univers social*, 7(1), 14-17.
- Everitt, B. S. (1988). Cluster Analysis. Dans J. P. Keeves (dir.), *Educational Research, Methodology, and Measurement: An International Handbook* (p. 601-605). Toronto: Pergamon Press Canada.
- Faden, L. (2012). *The History Classroom as Site for Imagining the Nation: An Investigation of U.S. and Canadian Teachers' Pedagogical Practices*. (University of Western Ontario, London).
- Flament, C., & Rouquette, M.-L. (2003). *Anatomie des idées ordinaires. Comment étudier les représentations sociales*. Paris: Armand Colin.
- Gagnon, L. (2006, 29 avril). L'histoire pour les nuls, *La Presse*, p. A-26.
- Gellner, E. (1983). *Nations and Nationalism*. Oxford: Blackwell.
- Gervais, L.-M. (2013, 6 mars). Enseignement de l'histoire - Bisbille autour d'un comité ministériel, *Le Devoir*. Repéré à <http://www.ledevoir.com/societe/education/372561/bisbille-autour-d-un-comite-ministeriel>
- Giroux, H., & Penna, A. (1979). Social Education in the Classroom: The Dynamics of the Hidden Curriculum. *Theory & Research in Social Education*, 7(1), 21-42.
- Gluck, C. (2003). The "End" of the Postwar: Japan at the Turn of the Millenium. Dans J. Olick (dir.), *States of Memory* (p. 289-314). Durham: Duke University Press.
- Gonzalez, M. P. (2012). Legacies, Ruptures and Inertias. History in the Argentinian School System. Dans T. Taylor & R. Guyver (dir.), *History Wars and the Classroom* (p. 1-23). Charlotte: Information Age Publishing.
- Gottesman, I. (2012). From Goulner to Gramsci: The Making of Michael Apple's Ideology and Curriculum. *Curriculum Inquiry*, 42(5), 571-596.
- Guyver, R. (2012). The History Working Group and Beyond. A Case Study in the UK's History Quarrels. Dans T. Taylor & R. Guyver (dir.), *History Wars and the Classroom. Global Perspectives* (p. 159-186). Charlotte: Information Age Publishing.

- Hair, J. F., & Black, W. C. (2000). Cluster Analysis. Dans L. G. Grimm & P. R. Yarnold (dir.), *Reading and Understanding more Multivariate Statistics* (p. 147-205). Washington: American Psychological Association.
- Halbwachs, M. (1950). *La mémoire collective*. (Reproduction en format électronique de l'édition originale^e éd.). Paris: Presses universitaires de France.
- Helly, D. (1997). Les transformations de l'idée de nation. Dans G. Bouchard & Y. Lamonde (dir.), *La nation dans tous ses états. Le Québec en comparaison* (p. 311-336). Montréal: Harmattan.
- Hobsbawm, E. (1983). Introduction: Inventing Tradition. Dans E. Hobsbawm & T. Ranger (dir.), *The Invention of Tradition* (p. 1-14). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hobsbawm, E. (1990). *Nations et nationalisme depuis 1780*. Paris: Gallimard.
- Hobsbawm, E., & Ranger, T. (Dir.). (1983). *The Invention of Tradition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hymans, J. (2005). What Counts as History and How Much Does History Count? The Case of French Secondary Education. Dans H. S. e. Y. Soysal (dir.), *The Nation, Europe and the World. Textbooks and Curricula in Transition* (p. 61-81). New York: Berghahn.
- Jodelet, D. (2003). Représentations sociales: un domaine en expansion. Dans D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales* (p. 47-78). Paris: Presses universitaires de France.
- Jodelet, D. (2010). Le loup, nouvelle figure de l'imaginaire féminin. Réflexions sur la dimension mythique des représentations sociales. Dans D. Jodelet & E. Coelho Paredes (dir.), *Pensée mythique et représentations sociales* (p. 23-62). Paris: L'Harmattan.
- Karwera, V. (2012). *La transposition didactique du concept de citoyenneté à travers des pratiques d'enseignement de l'histoire au secondaire*. (Université du Québec à Chicoutimi, Chicoutimi).
- Lanoix, A. (2007). *Historica et compagnie. L'enseignement de l'histoire au service de l'unité canadienne. 1867-2007*. Montréal: LUX éditeur.
- Laporte, G., & D'Arcy, M. (2010). Je ne me souviens plus. L'état désastreux de l'enseignement de l'histoire nationale dans le réseau collégial public du Québec *Fondation Lionel-Groux*. Montréal.
- Laurencelle, L. (2009). Le tau et le tau-b de Kendall pour la corrélation de variable ordinales simples ou catégorielles. *Tutorials in Quantitative Methods for Psychology*, 5(2), 51-58.
- Lavallée, J. (2012). Une histoire javalisée au service du présent. Montréal: Coalition pour l'histoire.
- Laville, C. (2006, 2 mai). Un cours d'histoire pour notre époque, *Le Devoir*.
- Laville, C. (2010). L'enseignement de l'histoire à travers les lunettes noires de la question identitaire. Note critique. *Enjeux de l'univers social*, 6(1), 27-32.
- LeCompte, M. (1978). Learning to Work: The Hidden Curriculum of the Classroom. *Anthropology & Education Quarterly*, 9(1), 22-37.
- Léger marketing. (2012). L'enseignement de l'histoire du Québec *Léger Marketing*.

- Létourneau, J. (2011, 20 octobre). La Réplique: enseignement de l'histoire - Un rapport gênant, *Le Devoir*. Repéré à <http://www.ledevoir.com/societe/education/333992/la-replique-enseignement-de-l-histoire-un-rapport-genant>
- Létourneau, J. (2014). *La renationalisation de l'histoire québécoise. Récit d'une OPH (Opération Publique d'Histoire) de son initiation à sa consécration*. Communication présenté L'histoire publique: enjeux, pratiques, impacts, Louvain.
- Létourneau, J., & Moisan, S. (2004). Young People's Assimilation of a Collective Historical Memory: A Case Study of Quebeckers of French-Canadian Heritage. Dans P. Seixas (dir.), *Theorizing Historical Consciousness* (p. 109-128). Toronto: University of Toronto Press.
- LeVasseur, L., & Cardin, J.-F. (2012). The Social Frameworks of Teaching High School History: Teaching as Part of the Modernization of Québec Society. *Journal of Social Science Education*, 11(4), 78-95.
- Liu, J., & Hilton, D. (2005). How the past weighs on the present: Social representations of history and their role in identity politics. *British Journal of Social Psychology*, 44(4), 537-556.
- Martineau, R. (1999). *L'histoire à l'école, matière à penser*. Montréal: L'Harmattan.
- Martineau, R. (2010). *Fondements et pratiques de l'enseignement de l'histoire à l'école. Traité de didactique*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Marx, K., & Engels, F. (1846 (1998)). *L'idéologie allemande*. Paris: Nathan.
- McCully, A., & Montgomery, A. (2009). Knowledge, skills and dispositions: Educating History Teachers in a Divided Society. *International Journal of Historical Learning Teaching and Research*, 8(2), 92-105.
- McNeil, W. (1986). Mythistory or Truth, History and Historians. *American Historical Review*, 91, 1-10.
- MELS (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire. Domaine de l'univers social*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MELS (2007). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle. Domaine de l'univers social*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MELS (2011a). *Cadre d'évaluation des apprentissages. Histoire et éducation à la citoyenneté. Enseignement secondaire 1er et 2e cycle*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MELS (2011b). *Progression des apprentissages au secondaire. Histoire et éducation à la citoyenneté 3e et 4e secondaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MELS (2013). *Pour un renforcement de l'enseignement de l'histoire nationale au primaire et au secondaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MELS (2014). *Statistiques de l'éducation. Enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire. Édition 2012*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Moisan, S. (2010). *Fondements épistémologiques et représentations sociales d'enseignants d'histoire du secondaire à l'égard de l'enseignement de l'histoire et de la formation citoyenne*. (Université de Montréal, Montréal).

- Monière, D. (1977). *Le développement des idéologies au Québec. Des origines à nos jours*. Montréal: Éditions Québec Amérique.
- Moreau, D. (2006). Les réformes de l'enseignement de l'histoire nationale, du rapport Parent au rapport Lacoursière. *Bulletin d'histoire politique*, 14(3), 31-52.
- Morgan, P. (1983). From a Death to a View: The Hunt for the Welsh Past in the Romantic Period. Dans E. Hobsbawm & T. Ranger (dir.), *The Invention of Tradition* (p. 43-100). Cambridge: Cambridge University Press.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse son image et son public*. Paris: Presses universitaires de France.
- Moscovici, S. (2003). Des représentations collectives aux représentations sociales: éléments pour une histoire. Dans D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales* (p. 79-103). Paris: Presses universitaires de France.
- Nakou, I., & Barca, I. (Dir.). (2010). *Contemporary Public Debates Over History Education*. Charlotte: Information Age Publishing.
- Naveh, E. (2010). Public Uproar Over the History Curriculum and Textbooks in Israel. Dans I. Nakou & I. Barca (dir.), *Contemporary Public Debates Over History Education* (p. 133-151). Charlotte: Information Age Publishing.
- Newby, P. (2014). *Research Methods for Education*. New York: Routledge.
- Nora, P. (1978). Mémoire collective. Dans J. L. Goff, R. Chartier & J. Revel (dir.), *La nouvelle histoire* (p. 398-401). Paris: Retz - C.E.P.L.
- Novack, G. (1971). *Democracy and Revolution*. New York: Pathfinder Press.
- Olick, J. (2003a). Introduction. Dans J. Olick (dir.), *States of Memory* (p. 1-16). Londres: Duke University Press.
- Olick, J. (2003b). What Does it Mean to Normalize the Past?: Official Memory in German Politics since 1989. Dans J. Olick (dir.), *States of Memory* (p. 259-288). Durham: Duke University Press.
- Osborne, K. (2000). Our History Syllabus as us Gasping: History in Canadian Schools - Past, Present and Future. *Canadian Historical Review*, 81(3), 404-435.
- Parent, G. (2003). *Méthodes quantitatives en sciences humaines*. Montréal: Éditions CEC.
- Parti québécois. (2012). Programme. *Parti québécois*. Repéré le 11 juillet 2013 à <http://pq.org/programme/>
- Perrenoud, P. (1993). Curriculum: le formel, le réel, le caché. Dans J. Houssaye (dir.), *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui* (p. 61-76). Paris: ESF.
- Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris: ESF éditeur.
- Perrenoud, P. (1998). La transposition didactique à partir de pratiques: des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(3), 487-514.
- Petitclerc, M. (2009). Notre maître le passé? Le projet critique de l'histoire sociale et l'émergence d'une nouvelle sensibilité historiographique. *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 63(1), 83-113.
- Phillips, R. (1998). *History Teaching, Nationhood, and the State. A Study in Educational Politics*. Londres: Cassel.

- Piattoeva, N. (2009). Citizenship and Nationality in Changing Europe: A Comparative Study of the Aims of Citizenship Education in Russian and Finnish National Education. *Journal of Curriculum Studies*, 41(6), 723-744.
- Provost, C. (2006). *L'enseignement de l'histoire et la fonction identitaire: étude des procédés de formation de l'identité collective*. (Université du Québec à Montréal, Montréal).
- Robitaille, A. (2006, 27 avril). Cours d'histoire épuré au secondaire, *Le Devoir*.
- Rousson, V. (2014). *La nature des représentations sociales des enseignantes du primaire à l'égard du domaine de l'univers social et de son enseignement. Étude de cas à la Commission scolaire de l'Or-et-des-Bois*. (Université de Montréal, Montréal).
- Roy, F. (1993). *Histoire des idéologies au Québec aux XIXe et XXe siècles*. Montréal: Boréal.
- Sambell, K., & McDowell, L. (1998). The Construction of the Hidden Curriculum: Messages and Meaning in the Assessment of Student Learning. *Assessment & Evaluation in Higher Learning*, 23(4), 391-402.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (p. 123-147). Montréal: ERPI.
- Schiopu, D. (2010). Applying TwoStep Cluster Analysis for Identifying Bank Customer's Profile. *Economic Insights - Trends and Challenges*, 62(3), 66-75.
- Schissler, H., & Soysal, Y. (Dir.). (2005). *The Nation, Europe and the World. Textbooks and Curricula in Transition*. New York: Berghahn.
- Seca, J.-M. (2001). *Les représentations sociales*. Paris: Armand Colin.
- Ségal, A. (1990a). L'éducation par l'histoire. Dans F. Dumont & Y. Martin (dir.), *L'éducation 25 ans plus tard! Et après?* (p. 241-266). Québec: Institut québécois de la recherche.
- Ségal, A. (1990b). L'éducation par l'histoire. Dans F. Dumont & Y. Martin (dir.), *L'éducation 25 ans plus tard et après?* (p. 241-266). Québec: Institut québécois de la recherche.
- Seixas, P. (2005). Historical Consciousness. The Progress of Knowledge in a Postprogressive Age. Dans J. Straub (dir.), *Narration, Identity and Historical Consciousness* (p. 141-159). New York: Berghahn.
- Shaver, J. (1979). Political and Economic Socialization in Elementary School Social Studies Textbooks: A Reaction. *Theory and Research in Social Education*, 7(1), 43-48.
- Sheehan, M. (2010). The Place of "New Zealand" in the New Zealand History Curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 42(5), 671-691.
- Smith, A. (2003). *Chosen Peoples*. Oxford: Oxford University Press.
- Smith, A. (2009). *Ethno-Symbolism and Nationalism. A Cultural Approach*. New York: Routledge.
- Soysal, Y., Bertilotti, T., & Mannitz, S. (2005). Projections of Identity in French and German History and Civics Textbooks. Dans H. Schissler & Y. Soysal (dir.), *The Nation, Europe and the World. Textbooks and Curricula in Transition* (p. 13-34). New York: Berghahn.

- SPSS. (2001). The SPSS TwoStep Cluster Component *SPSS Technical Report*. États-Unis: SPSS.
- Stearns, P. (2010). History Debates. The United States. Dans I. Nakou & I. Barca (dir.), *Contemporary Public Debates Over History Education* (p. 47-60). Charlotte: Information Age Publishing.
- Stearns, P., Seixas, P., & Wineburg, S. (Dir.). (2000). *Knowing, Teaching and Learning History. National and International Perspectives*. New York: New York University Press.
- Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien: contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interaction*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Taylor, T. (2012a). Denial in the Classroom. Political Origins of the Japanese Textbook Controversy. Dans T. Taylor & R. Guyver (dir.), *History Wars and the Classroom* (p. 89-106). Charlotte: Information Age Publishing.
- Taylor, T. (2012b). Under Siege from Right and Left. A Tale of the Australian School History Wars. Dans T. Taylor & R. Guyver (dir.), *History Wars and the Classroom* (p. 25-50). Charlotte: Information Age Publishing.
- Taylor, T., & Guyver, R. (Dir.). (2012). *History Wars and the Classroom. Global Perspectives*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Thiesse, A.-M. (1999). *La création des identités nationales. Europe XVIIIe-XXe siècle*. Paris: Seuil.
- Thouin, M. (2014). *Réaliser une recherche en didactique*. Montréal: Éditions Multimondes.
- Trevor-Roper, H. (1983). The Invention of Tradition: The Highland Tradition of Scotland. Dans E. Hobsbawm & T. Ranger (dir.), *The Invention of Tradition* (p. 15-41). Cambridge: Cambridge University Press.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles: De Boeck.
- van Hover, S., & Yeager, E. (2007). "I Want to Use my Subject Matter to ...": The Role of Purpose in one U.S. Secondary History Teacher's Instructional Decision Making. *Canadian Journal of Education*, 30(3), 670-690.
- Vergès, P. (2001). L'analyse des représentations sociales par questionnaires. *Revue française de sociologie*, 42(3), 537-561.
- Wagner, W., Duveen, G., Farr, R., Jovchelovitch, S., Lorenzi-Cioldi, F., Markova, I., & Rose, D. (1999). Theory and Method of Social Representations. *Asian Journal of Social Psychology*, 2(1), 95-125.
- Warren, J.-P. (2013). Enseignement, histoire, mémoire. Les examens d'histoire de 4e secondaire du secteur de la formation générale au Québec (1970-2012). *Revue d'histoire de l'éducation*, 25(1), 31-53.
- Wertsch, J. (1997). Narrative Tools of History and Identity. *Culture & Psychology*, 3(5), 5-20.
- Wertsch, J. (2004). Specific Narratives and Schematic Narrative Templates. Dans P. Seixas (dir.), *Theorizing Historical Consciousness* (p. 49-62). Toronto: University of Toronto Press.

- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphie: Temple University Press.
- Woolf, D. (1998). Myth and History. Dans D. Woolf (dir.), *A Global Encyclopedia of Historical Writing* (p. 642-643). New York: Garland.
- Zajda, J., & Zajda, R. (2003). The Politics of Rewriting History: New History Textbooks and Curriculum Materials in Russia. *International Review of Education*, 49(3-4), 363-384.
- Zanazanian, P. (2011). La conscience historique des enseignants d'histoire francophones à l'égard des anglo-qubécois: quelques regards sur une étude qualitative. Dans M.-A. Éthier, D. Lefrançois & J.-F. Cardin (dir.), *Enseigner et apprendre l'histoire: manuels, enseignants et élèves* (p. 239-261). Québec: Presses de l'université Laval.
- Zerubavel, E. (2003). Calendars and History: A Comparative Study of the Social Organization of National Memory. Dans J. Olick (dir.), *States of Memory* (p. 315-337). Durham: Duke University Press.

